

Published by Order of
Maharaja Sayajirao Gaekwad

SRI SAYAJI DNYAN MANJUSHA,

EDITED BY

GAJJAR.

સાજી દન્યાન મંજુશા

સાજી દન્યાન મંજુશા

HISTORY OF PEDAGOGY

*Registered for Copyright under the Government of India's
Act No. XXV. of 1867.*

[All rights reserved.]

શ્રી કા. ગુ. સભા-અંતર્ગત

બુદ્ધિવર્ધક પુસ્તકાલય

ક્રમાંક નં ૦

પુસ્તક નં ૦

૫૩

ભાષા

તા.

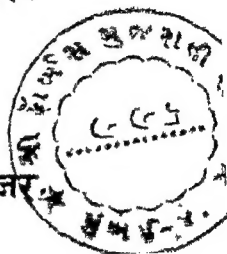
श्रीमंत महाराज सयाजीराव गायकवाड

एमनी आज्ञानुसार प्रसिद्ध होती

— १२ —
श्रीसयाजी ज्ञानमंजूषा.

शोधक ने प्रकाशक

त्रिभुवनदास कल्याणदास गज्जर



शिक्षणनो इतिहास.

आ पुस्तकनी मालेकी सन १८६७ ना २५ मा अक्ट प्रमाणे

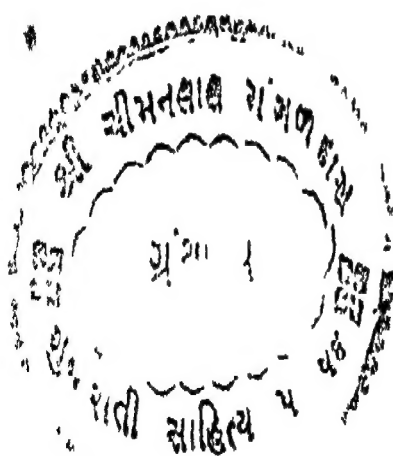
नोंधेली छे.

[सर्व हक स्वाधीन.]

90,584

"Learning teacheth more in one year than experience in twer
learning teacheth safely, when experience maketh more miserable
wise."—Roger Aschem.

"For they teach not their own use; but that is a wisdom without t
and above them, won by observation."—Bacon.



A HISTORY
OF
PEDAGOGY

BY

MANISHANKER RATNAJI BHATT, B.A.,

VICE-PRINCIPAL, KALA-BHAVAN, BARODA.

359 106

C12
2

Bombay:

PRINTED AT THE
EDUCATION SOCIETY'S STEAM PRESS.
1895.

“અનુભવના વીંશ વર્ષ કરતાં શાસ્ત્રાભ્યાસના એક વર્ષમાં વધારે શીખાય છે; અને માર્ગે ભય નથી, પણ અનુભવને માર્ગે તો હાહ્યા કરતાં દુઃખી વધારે થવાય છે.”

—રાંજર અસ્ક્રમ

“કારણકે શાસ્ત્રોમાંથી તેમનો ઉપયોગ શીખાતો નથી; ઉપયોગનું જ્ઞાન તો રૂ વહાર તથા ઉચ્ચતર છે, અને તે અવલોકન પ્રમાણે સાધી શકાય છે.”—બેકન.

शिक्षणनो इतिहास.

श्रीगणेश

अभिज्ञाकर रत्नजी भट्ट, बी. ए.

वाइस प्रिन्सिपल, कल्याण, बरीदास.

मुद्रितः

पुस्तकालय मोरारजीदास

मुद्रणालय.

१८९५.

EDITOR'S PREFACE.

"Mind grows only in so far as it finds expression for itself; it cannot find it through a foreign language. It is round the language learned at the mother's knee that the whole life of feeling, emotion, thought gathers. If it were possible for a child to live in two languages at once equally well, so much the worse. Its intellectual and spiritual growth would not thereby be doubled but halved. . . . Words accordingly must be steeped in life to be living, and as we have not two lives but only one, so we can have but one language. To this mother-tongue, then, all other languages we acquire are merely subsidiary."—*Prof. S. S. Laurie.*

The truth so eloquently expressed by Prof. Laurie seems to have been constantly kept in view by the liberal-minded statesmen, Lord Halifax and Lord Northbrook, authors of the celebrated Despatch of 19th July 1854 from the Court of Directors of the East India Company to the Governor-General of India in Council. That Despatch is justly regarded as a state paper of the greatest importance, and it is everywhere accepted in India as the Charter of Indian Education. For, if the policy there laid down be ever adequately carried into effect, the education of this country would have most of its deficiencies supplied and the ultimate benefit of the people secured. But unfortunately the policy has not been hitherto equately carried into effect, and the deficiencies which existed when the Despatch was written exist even now. The translation of best books which were to be advertised for and generally rewarded by Government have not come out, and the European knowledge which was to be placed within the reach of all classes of the people continues to be inaccessible to them. If any large attempts have hitherto been made to enrich the vernaculars, they are due to persons work-

independently of Government. Years ago, while conversing on this subject with my late revered friend, Rao Bahadur Yeshwant Vasudev Athlye, the idea of preparing a vernacular series of important scientific treatises occurred to me, and with his approval and co-operation a memorandum was written out to be submitted to His Highness the Maharaja Sayajirao Gaikwad, whose zeal and liberality in the cause of education have ever been worthy of a Patriot King.

In that memorandum was pointed out how "the awakening of the National mind was impossible without a diffusion of liberal education among the masses," how "such diffusion was impossible in the absence of a rich Vernacular Literature," and how "such literature was impossible until a foreign language continued to be the principal medium of instruction." It was shown that the vernaculars in this Presidency at least were in a very lamentable condition. It was shown that while, on the one hand, their enemies were against their introduction among the subjects of higher education on the ground that their treasures were meagre, their advocates, on the other hand, were content with the reply that their treasures will ever remain so unless they were duly recognized. Stress was laid on the fact that meanwhile no attempts were being made either to recognize such treasures as were existent or to add to them. And it was urged that while no efforts were made to impart instruction through the vernacular medium outside the Primary Schools, the people were debarred from partaking not only in the Philosophy and Literature of Europe, but even in its improved Arts and Sciences.

To supply both these deficiencies at once, His Highness the Maharaja Sahab graciously passed orders on one and the same day to open a Technical College at Baroda, and to prepare a bilingual series of scientific works, sanctioning liberal sums

for the execution of both the undertakings. These were then entrusted to the present Editor, and the Kala-Bhavan (Temple of Art) and the Shri Sayaji Dnyana Manjusha are the result.

It is meet that I should here say a word or two about the experiment of imparting higher knowledge through the vernacular medium, for the Dnyana Manjusha Series is principally intended to supply text-books for the Kala-Bhavan and other like institutions. Competent judges have testified to the success of the experiment. The students of the Kala-Bhavan, who have learnt Science through their vernacular, have been favourably compared with Science Students appearing at University Examinations by some of the most distinguished of University Examiners. But much time will surely elapse before the true significance of such an experiment is fully comprehended. Everybody knows what high stage Education has reached in Japan, where all knowledge is imparted to the masses through the Japanese, and yet very few draw the requisite conclusion therefrom. The day of a Vernacular University appears far distant at present. The Maharaja Gaikwad is the first to introduce such considerable measures in that direction, and it may be hoped that he will be the first to establish a Vernacular University also.

I found the Dnyana Manjusha a more difficult business than the Kala-Bhavan itself. The transplanting of Western knowledge involved first of all the search and creation of adequate instruments, i.e., technical terms. I had to search into books and dictionaries without number, not only in Gujarati and Marathi, but in all the principal vernaculars of India. I could not be satisfied with the prevailing practice of substituting cumbrous connotations or circumlocutions for important terms; and I had to dive somewhat deep into Philology for discovering native thought-germs of vitality equal to English words.

Again, all this labour incidently led to the preparation of a valuable and reliable polyglot dictionary which has been growing side by side with the Dnyana Manjusha. Then there was the question of selecting different works on different subjects for translation and compilation, which helped the settling of the curriculums for the Bhavan, and led incidentally to the Note on University Reform published some time ago. For Chemical Notation and Nomenclature I wrote out a separate pamphlet; and these do not exhaust all the auxiliary work of the series.

One thing which was forced on my attention in connection with the Manjusha work was the paucity of good writers especially on scientific subjects. When the business was undertaken, I had formed great expectations of the co-operation of the scholars in the Presidency. But I was painfully undeceived. I found that the few able men were too busy to write books, and that the many were not educated enough to write accurately. I feel sure matters will not improve until due recognition is given to the vernaculars by the University. It was because of the lamentable condition of our writers that I had to entrust much of the writing work to the readers under me, whom I have been training up to the requisite standard of accuracy by minute criticism and correction.

In conclusion I may say that I shall be amply rewarded for all my labour if the series fulfils the Maharaja Sahab's nobly conceived and strongly cherished object, *i.e.*, if it brings European knowledge within the reach of all earnest seekers of the treasure. For, it is a treasure—a Manjusha—which requires to be earnestly sought after, and cannot reach men, unless they, on their part, make a serious effort to reach it.

પ્રસ્તાવના.

“મન જેટલે અંશે પોતાને માટે વાચા પ્રાપ્ત કરે છે તેટલે જ અંશે સંવર્દન પામે છે; પરમાપા દ્વારા એ પ્રાપ્ત થઈ શકે નહીં. માતાના શ્લોકમાં રમતાં જે માપા શીક્ષાય, તેમાં જ આપણું લાગણી-ભાવના-અને વિચારમય જીવન વંધારણ પામે છે. જો કોઈ વાલ્ક કદાપિ એક જ વચ્ચે બે ભાષાઓમાં સરસી રીતે ઉછરી શકે, તો તેટલી તેને હાનિ જ છે. તેનું માનસિક તથા આત્મિક સંવર્દન એથી વેવલાશે નહીં પણ અર્ધું થઈ જશે. + + + આ પ્રમાણે શબ્દોને જીવંત કરવાને તેમને જીવનની સાથે તન્મય કરી નાખવા જોઈએ, અને જેમ આપણાં બે જીવન નથી પણ એક જ છે, તેમ માપા પણ એક જ હોઈ શકે. માટે જે જે હિતર ભાષાઓ આપણે પ્રાપ્ત કરીએ તે આ સ્વભાષાના સંબંધમાં ગૌણ માત્ર હોઈ શકે.—પ્રો. લૉરો.

ઉપલા શબ્દોમાં જે સત્ય સમાયલું છે તે ઈસ્ટ ઇન્ડિયા કંપનીના ડિરેક્ટરો તરફથી હિંદુસ્તાનના ગવર્નર જનરલને ઇ. સ. ૧૮૫૪ ના જુલાઈની ૧૧ મી તારીખે જે મહત્ત્વનો ઠરાવ મોકલવામાં આવેલો, તેના સમર્થ અને ઉદાર વિચારના લેખકો—લૉર્ડ હૉલિફેક્સ અને લૉર્ડ નૉર્થચૂક—એમણે નિરંતર લક્ષમાં રાખ્યું હોય એવું માલુમ પડે છે. એ ઠરાવને ‘હિંદુસ્તાનની કેલ્ચર્નીનો પટ્ટો’ એવું નામ આપવામાં આવેલું છે તે યોગ્ય જ છે. કારણકે જો એ ઠરાવમાં ઘતાવેલી યોજનાઓનો યોગ્ય અમલ કરવામાં આવે તો તેથી આ દેશની કેલ્ચર્નીની ધની લામીઓ દૂર થયા ઘમર રહે નહીં; અને પ્રજા સમગ્રને સો’ટો લાભ થાય, પણ અફસોસની વાત એજ છે, કે એ યોજનાઓનો હજી છુટી જોઈએ તેવો અમલ થયો નથી; અને ઠરાવ લખાયો તે ધલતે દેશની કેલ્ચર્નીમાં જે લામીઓ હતા તે અદ્યાપિ કાયમ રહ્યો છે. જે શ્રેષ્ઠ પુસ્તકોનાં ભાષાંતરોને માટે બોધકપત્રો કાઢવાનાં અને સારાં ફનામો આપવાનાં હતાં તે હજી છુટી વહાર આવ્યાં નથી; અને જે યુરોપીય

ज्ञान बधा लोकोथी माह्य थई शके एवा रूपमां लाववानुं हतुं ते इजू तेमने दुष्प्राप्य ज रहुं छे. अत्यारसुधीमां जो. देशी भाषाओ संवर्द्धित करवाने मोटा प्रयत्नो करवामां आव्या होय तो ते अंग्रेज सरकार तरफथी नहीं, पण बहारना स्वतंत्र माणसो तरफथी करवामां आव्या छे. केटलां एक वर्ष पेहलां मा'रा कैलासवासी पूज्य मित्र रा. ब. यशवंत वासुदेव आठल्येनी साथे आ महत्त्वना विषय संबंधी वातचित् करतां देशी भाषामां एक शास्त्रीय ग्रंथावलि तैयार करवानो विचार मने आवेलो; अने तेमना अनुमोदन अने सहायथी श्रीमंत महाराजा सयाजीराव गायकवाडनी हजूरमां रजु करवाने माटे एक योजना लावायली. केळवणीना संवर्द्धनने माटे देशवत्सल श्रीमंत सरकारनी सोत्साह उत्कंठा अने उदारता अमने विदित हती; अने सर्वने विदित छे.

ए योजनामां बताववामां आव्युं हतुं के समय प्रजामां ज्ञाननो प्रसार कर्था वगर तेमना मनने जाग्रत करी शकायं तेम नथी; ज्ञाननो प्रसार स्वभाषाना संवर्द्धन वगर बनी शके तेम नथी; अने स्वभाषानुं संवर्द्धन ज्यां सुधी विदेशी भाषा ज मुख्यत्वे करीने शिक्षणसाधन तरीके वपराय छे त्यां सुधी थई शके तेम नथी. एम बताववामां आव्युं हतुं के विशेषे करीने आ इलाकामां तो देशी भाषाओनी दुर्दशा छे; कारण के ज्यारे एक तरफथी साहित्यसमृद्धि जोइए तेवी प्रतिष्ठित नथी एम कहीने तेना प्रतिपक्षीओ तेनो ऊंची केळवणीना विषयोमां समावेश करवानी ना पाडे छे, त्यारे बीजी तरफथी तेना पक्षकारो एटलुं ज बोलीने संतोष मानी ले छे, के ज्यां सुधी ए प्रकारनो स्वीकार यशे नहीं त्यां सुधी देशी भाषाओना साहित्यनो उत्कर्ष पण थशे नहीं. एम बताववामां आव्युं हतुं के आवी संस्थितिने लीधे पक्षकारो तरफथी साहित्यमां अभिवृद्धि करवानो के प्रतिपक्षीओ तरफथी जेवुं छे तेवुं साहित्य स्वीकारवानो कोइ पण प्रकारनो प्रयत्न थतो नथी. अने छेवटे एवुं स्पष्ट करवामां आव्युं हतुं, के प्राथमिक शाळाओनी बहार

કોઈ પણ સ્થળે દેશી ભાષાઓનો ઉપયોગ ન થવાથી લોકો યુરપનાં સાહિત્ય અને ફિલસૂફીનો જ નહીં પણ સ્યાનાં શાસ્ત્રો અને કલાઓનો પણ લાભ લઈ શકતા નથી.

આ વસ્ત્રે સ્વામીઓ એકી ઘસતે દૂર કરવાને માટે શ્રીયંત મહારાજા સાહેબે વડોદરામાં એક હન્નરશાળા સ્થાપવાનો અને ગુજરાતીમાં અને મરાઠીમાં બે શાસ્ત્રીય ગ્રંથમાળા તૈયાર કરાવવાનો હુકમ આપ્યો; અને તેને માટે ઉદારતાથી મોટી રકમો મંજૂર કરી. આ વસ્ત્રે કામ પછી મને સુપ્રત કરવામાં આશ્ચર્ય; અને આ પ્રમાણે કલાભવનનો અને શ્રી સયાજી જ્ઞાનમંજૂષાનો ઉદ્ભવ થયો.

આ સ્થળે દેશી ભાષા દ્વારા ઝંઙા પ્રકારનું જ્ઞાન આપવાનો કલાભવનમાં જે પ્રયોગ ચાલે છે તે સંબંધી પણ થોડું કહેવું ઉચિત છે; કારણ, કે જ્ઞાનમંજૂષાનાં પુસ્તકોનો પ્રાયશઃ કલાભવન અને તેના જેવી વીજી પાઠશાળાઓમાં જ ઉપયોગ થવાનો છે. પ્રયોગ સફળ થયો છે એવી ઘણા સુજોષ પોતાની જાત્રી કરી છે. યુનિવર્સિટીના ઘણા પ્રખ્યાત પ્રીક્ષકો ભવનમાં પ્રીક્ષા લેવાને આવેલા તેમને કલાભવનમાં દેશી ભાષાઓ દ્વારા શીખેલા વિદ્યાર્થીઓનું શાસ્ત્રીય જ્ઞાન યુનિવર્સિટીમાં ઇંગ્લિશ દ્વારા શીખેલા વિદ્યાર્થીઓના જ્ઞાનની સાથે સરખાવતાં સંતોષ-કારક માલુમ પડ્યું છે. પણ આ પરિણામનું પૂરેપૂરું મહત્ત્વ સમજતાં હજૂ ઘણો વિલંબ થશે એમાં સંદેહ નથી. જાપાન કે જ્યાં સ્વભાષા દ્વારા જ વધું શિક્ષણ આપવામાં આવે છે ત્યાંની કેલ્ઢવળીની સ્થિતિ વધાને વિદિત છે; અને તે છતાં ઘણા થોડા માણસો એ ઉપરથી જે અનુમાન કાઢવું જોઈએ તે કાઢતા દેખાય છે. દેશી વિદ્યાલય (યુનિવર્સિટી) નો દિવસ હજી તો ઘણો દૂર છે. પણ શ્રીયંત મહારાજા સાહેબે જ એ દિશામાં પ્રથમ સંક્રાંતિ કીધી છે; અને એમને શુભ હસ્તે જ કોઈ ઘસત એવી સંસ્થાનો પાયો નલાશે એમ આશા રાખી શકાય છે.

જ્ઞાનમંજૂષાનું કામ મને કલાભવનના કામના કરતાં પણ વધારે

કઠિન માલમ પડયું છે. યૂરપની વિદ્યા આપણા દેશની અંદર લાવવામાં પ્રથમ અને ઘણી મો'ટી મુશ્કેલી પારિભાષિક શબ્દોની છે. સફળ અને યોગ્ય શબ્દો શોધવા અને ઘનાવવાને માટે મા'રે ગુજરાતી અને મરાઠીના જ નહીં પણ હિંદુસ્તાનની લયમગ ઘણી દેશી ભાષાઓના કોશો અને ગ્રંથોમાં સપાસ કરવી અને કરાવવી પડી છે. પારિભાષિક શબ્દોને વદલે લાંબી વ્યાખ્યાઓ અને સમજૂતીઓથી નિર્વાહ કરી લેવાની પદ્ધતિથી સંતોષ ન થવાને લીધે મા'રે ભાષાશાસ્ત્રનું પણ અધ્યયન કરવું પડયું છે; અને પરિણામથી મા'રા પ્રસંગમાં આવેલા ઘણા લોકોને સંતોષ થયેલો છે. શબ્દોના શોધની સાથે સાથે એક વહુભાષાકોશ પણ તૈયાર થતો જાય છે; અને પૂરો થતાં તે અદ્યાપિપર્યંત તૈયાર થયેલા ઘણા કોશોથી વધારે વિશ્વસનીય અને ઉપયોગી થશે એવી આશા રાખી શકાય છે. જૂદા જૂદા વિષયો ઉપર જૂદાં જૂદાં પુસ્તકો પસંદ કરવામાં ભવનની મિત્ર મિત્ર શાખાઓને માટે અભ્યાસક્રમો નિર્ણય કરવાનું પણ બની શક્યું છે; અને તેજ સંબંધમાં લીધેલા શ્રમથી યુનિવર્સિટીનાં ધોરણોમાં પણ કેટલાક સુધારા સૂચવવાને એક નાનું પુસ્તક પ્રસિદ્ધ થઈ શક્યું છે. આ ઉપરાંત રસાયનપરિભાષાને માટે એક નવી જ યોજના ઇંગ્લિશમાં લખીને વા'ર પાડી છે; અને આ ઘણાં કામથી પણ જ્ઞાનમંજૂષાના સંબંધમાં જે પ્રવૃત્તિઓ ચાલી છે તેની સમાપ્તિ થતી નથી.

જ્ઞાનમંજૂષાના કામના સંબંધમાં એક વીજો અનુભવ મને થયો તે સંબંધી પણ કંઈ કહેવાની મને જરૂર લાગે છે. આ ફલાકામાં-વિશેષે કરીને શાસ્ત્રીય વિષયો ઉપર-લખી શકે તેવા વિદ્વાનોની મો'ટી જામી છે. મેં જે વચ્ચે કામ હાથમાં લીધું ત્યારે વિદ્વાનોની મદદની મને જે મો'ટી આશાઓ હતી તેમાં હું નિષ્ફળ થયો છું. મને માલુમ પડ્યું છે કે જે થોડા સમર્થ માણસો છે તેમને પુસ્તકો લખવાની ફુરસદ નથી; અને ઘણાંક શુદ્ધ લખી શકે તેટલા કેળવાયેલા નથી.

મનેં જાત્રી છે કે જ્યાં સુધી યુનિવર્સિટીમાં દેશી માણાઓનો સ્વીકાર નહીં થાય ત્યાં સુધી આ સ્થિતિ જોડેજ તેટલી સુધરશે નહીં. આમ હોવાથી જ મારે મારા હાથ નીચેના પાઠકોને તેમના લેખો પર સૂક્ષ્મ ટીકાં અને સુધારાવધારા કરીને તૈયાર કરવા પડ્યા છે; અને વિદ્વાનો પાસેથી જે મદદ ન મળી શકી તેની જોટ એમનાથી પૂરી પાડવી પડી છે.

છેવટે એટલું જ કહેવાનું છે, કે જો આ શ્રી સયાજી જ્ઞાનમંજુ-
ષાથી શ્રીમંત મહારાજા સાહેબનો યુરપનું જ્ઞાન વ્યાં આગ્રહી લોકોને પ્રાપ્ત થાય તેવાં રૂપમાં મૂકવાનો હદાર હેતુ સફળ થશે, તો હું પોતાને પરિપૂર્ણ કૃતાર્થ થયલો સમજીશ. આગ્રહી લોકોને પ્રાપ્ત થાય—એટલી સ્પષ્ટતા તો કરવી જ પડે છે; કારણકે આ એક સ્વજાનો—મંજૂષા—છે; અને તેની અંદર જે સત્યરત્નો છે તે કાઢવાનો કોઈ પ્રયાસ ન કરે તો તે પોતાની મેઠે આંવીને લોકોને પ્રાપ્ત થાય તેમાં નથી.

ત્રિભુવનદાસ કલ્યાણદાસ ગજ્જર,

શોધક અને પ્રકાશક.

प्रस्तावना.

वाचकोनी आगळ आ शिक्षणनो इतिहास प्रसिद्धिमां मूकतां मने संतोषनी साथे अमुक प्रकारनो खेद थया वगर रहेतो नथी; संतोष एटला माटे के जे मोटा माणसो पासेथी मने घणुं शीखवानुं मळ्युं छे तेमनी साथे हुं वाचकोनी पिछान करावी शकुं छुं; अने खेद एटला माटे के ए मोटा माणसोना विचारो हुं तेमने घटे तेवी रीते बतावी शक्यो छुं एवो मने विश्वास थतो नथी. पण समर्थ विचारोनी एटली शक्ति होय छे के अँल्किवियेडीझ सॉक्रेटीसनां वचनोने उद्देशीने कहे छे ते प्रमाणे तेओ असमर्थ माणसो द्वारा पण पोतानुं सामर्थ्य प्रकट करी शके छे—मात्र असमर्थ माणसोने योग्य पूज्यभाव होय, अने तेओ जाणीवूजीने फेरफार करता न होय तो. अने हुं एटलुं तो कही शकुं छुं के जेमना विचारो में आप्या छे तेमना तरफ मारो पूज्यभाव छे; अने मारा दृग्दोषथी द्रष्टव्यनो कोइ पण अंश वाचकोने अदृश्य न रहे ते माटे में बनी तेटली संभाळ लीधी छे.

प्रसंगोपात्त में टीकाकार थवानी पण छूट लीधी छे, अने ते एवा विचारथी के समर्थमां समर्थ लेखकना करतां पण सत्य बंधारे आ-दरणीय छे. घणी वार माननीय फिलसुफोना विचारो पर पण आ-क्षेप करवामां हरकत गणी नथी; पण प्रायशः पद्धति एवी राखी छे, के उदाहरण तरीके, प्लेटोथी विरुद्ध जवामां अँरिस्टोटलनुं अनुसरण थाय. अने अँरिस्टोटल के बर्क मददमां होय त्यारे प्लेटो के रूसो पर आक्षेप करवामां साहस छे एम तो कोण कही शके? क्वचित् एवा मोटा फिलसुफोनी मदद न मळी शके तेवे प्रसंगे पण तेमनी समशेर उपरना आकीनथी जंग करवानी हिंमत धरो छे.

ઘણા ભિન્ન ભિન્ન વિચારોનું નિરૂપણ કરવામાં વધા તરફ સમદૃષ્ટિ રાખવાનું અને વધાને ફનસાફ આપવાનું કામ વહુ કઠિન છે; અને એ પ્રકારના ઘણા દોષ મારાથી થયા હશે એવી મને ભીતિ છે. વધાં સત્યોના તત્ત્વનો આધાર તેમની મર્યાદા ઉપર હોવાથી અને મર્યાદા સ્પષ્ટ કરવાનો દરેક પ્રસંગે અવકાશ ન હોવાથી કોઈ કોઈ સ્થળે વિ-રોધ દેખાવાનો પળ સંભવ છે; અને તેમ થાય ત્યારે પૂર્વાપર સંવંધથી ઉદ્દિષ્ટ મર્યાદા ઘટાવી લેવાની વાંચનારને વિજ્ઞાપ્તિ છે. કોઈ વાર એવા વિચારો પળ મળશે કે જેનાં પરિણામ સન્નિધિમાં મૂકવાથી વિરોધ જોઈ શકાય, અને જે મેં જોયેલો ન હોય. એવું વને ત્યારે મારા મનમાં ઇષ્ટ મર્યાદા હશે એમ માનવાને વદલે મારી ભૂલ છે એમ માનવામાં આવે, એવી મારી અપેક્ષા છે. મેં પોતે જે લેખકો પર ટીકા કરી છે ત્યાં પૂર્વાપર સંવંધથી મર્યાદા ઘટાવી લેવાનું કારણ ન હોય તેવે સ્થળે તે ફાલ લ કરવાનો આગ્રહ રાખ્યો નથી; કારણકે લેખકોને પોતાના વિચારોના અંશો અધ્યાહત રાખવાનો હક વહુ ટૂંકો છે. અને જે હક મેં વીજાને માટે સ્વીકાર્યો નથી તે મારે માટે માગવાની મને ઇચ્છા નથી.

મારા કેટલાક વિચારોથી કહેવાતા અનુભવી વર્ગને ઓટું લાગશે, અને મને થોડાં જ વર્ષનો અનુભવ છે તેટલા ઉપરથી એ વિચારોને તેઓ ઓટા માની લેશે, એ હું પહેલાંથી જ જાણું છું. એ પરિણામ ઇષ્ટ નથી તે-ટલા માટે અનુભવીઓને મારે વે જૂના જવાબો આપવાના છે. એક તો એ કે અનુભવ જોકે અમુક વચ્ચતમાં પ્રાપ્ત થાય છે, તોપણ તે વચ્ચતની પોતાની શક્તિથી નહીં, પણ અનુભવ મેલવનાર આદમીના ગુણો અને પ્ર-યત્નોથી પ્રાપ્ત થાય છે, તેથી વર્ષો પરથી અનુભવની ગણતરી કરવામાં ભૂલ થવાનો સંભવ છે; અને વૃદ્ધ અનુભવીઓને આ સૂચના આપવી પડે છે તેટલા પરથી પણ સિદ્ધ થાય છે કે વૃદ્ધોને જ સત્ય નલ્લે અને તરુ-ળોને ન મલ્લે તેમ નથી. વીજો જવાવ એ છે કે રાક્ષસોની માફક અસત્યો પણ એવાં અભિમાની અને જોરાવર હોય છે કે વધારે વચ્ચ શક્તિની માફક સત્યો સામે આવીને લડે તે પહેલાં તે નાશ પામે નહીં:

અર્થાત્ મારા વિચારો વૃદ્ધ અનુભવીઓને ઓછા લાગે તો તેમને પોતે
 ઓછા વિચારો બતાવી તે ઓછા છે એમ બતાવી આપવું.

વિચારો વાચકોને સહેલથી સમજાય એ લાભ હું એટલો મોટો સમ-
 જું હું કે શૈલી બને તેટલી સરલ રાખવાનો મેં પ્રયત્ન કર્યો છે. છતાં
 કોઈ સ્થળે ક્લિટતા દેખાય, તો દોષ હું વિચારોના સ્વરૂપ પર નહીં પણ
 તે પ્રદર્શિત કરવાની મારી શક્તિની ઓછાઈ પર મૂકવાને તત્પર છું. માત્ર
 સંસ્કૃત શબ્દોના ઉપયોગને તો હું દોષ ગણી શકતો નથી; કારણકે
 સંસ્કૃત શબ્દો અને સમાસોના ઉપયોગ વગર ભાષાને શાસ્ત્રીય કરી શ-
 કાય, એટલે તેમાં યોગ્ય સ્પષ્ટતા, લાઘવ, અને જનનશક્તિ લાવી શ-
 કાય, એમ હું માનતો નથી.

અને હવે માત્ર ઋણકથન વાકી રહે છે. જે વર્તમાન ઇંગ્લિશ ગ્રં-
 થકારો પાસેથી, મને વધુ લાભ મળ્યો છે, તેમને તો આ પુસ્તકની પ્રસિદ્ધિ-
 ની બિલકુલ ઓછા પડવાનો સંભવ ન હોવાથી આ સ્થળે તેમનાં નામ
 આપવાં નિર્ણય છે. પણ અત્યંત વિદ્વાનોમાં જ્ઞાનમંજૂષાના સર્વદેશી
 એડિટર પ્રો. ત્રિભુવનદાસ કલ્યાણદાસ ગડ્ડરનો અનેક પ્રકારની
 અનુકૂળતા કરી આપવાને માટે હું આભારી છું; અને મારા મિત્ર રા. રા.
 બલ્લવંતરાય કલ્યાણરાય ઠાકોરે મારા જીવનની વધી પ્રવૃત્તિઓની
 સાથે આની અંદર પણ જે પ્રકારની મદદ આપી છે, અને જે માટે માત્ર પ્ર-
 સિદ્ધ સ્વીકારથી અનૂણી થઈ શકાય તેમ નથી, તે માત્ર નોંધી રાખું છું.

પુસ્તકમાં પૂરતો વિસ્તાર હોવાથી પ્રસ્તાવમાં વધારે વિસ્તાર કરવા-
 ની જરૂર નથી. જે ઇંગ્લિશ ગ્રંથોને આધારે પુસ્તક લેવાયું છે તેનાં નામ
 ગુજરાતી વાચકોને ઉપયોગી થઈ પડવાનાં ન હોવાથી ઇંગ્રેજીમાં જ
 નીચે આપેલાં છે. એ સર્વના અધ્યયનથી મને પોતાને ઘણા નવીન વિ-
 ચારો પ્રાપ્ત થયા છે, તથા ઘણા જૂના વિચારોના દોષ દેખાયા છે; અને
 મારા શિક્ષકવંધુઓને પણ થોડા નવીન વિચારો પ્રાપ્ત થશે, તથા થોડા
 જૂના વિચારોના દોષ દેખાશે, એવી મેં આશા રાખી છે.

છેવટે સમગ્ર પુસ્તક વાંચવાનો શ્રમ લે તેને ઇટલો અધિક શ્રમ લે-
વાને પ્રાર્થના છે કે તેમણે પોતાને જે ફેરફાર કરવો યચિત લાગે તે
મને લખી જણાવયું; ઇટલે કોઈ વાર જો વીજી આવૃત્તિ પ્રસિદ્ધ કર-
વાનો સમય આવે તો સૂચનાઓનો લાભ લઈ શકાય.

LIST OF PRINCIPAL WORKS CONSULTED.

QUICK, Essays on Educational Reformers.

COMPAYRE, History of Pedagogy.

JOSEPH PAYNE, Lectures on the Science and Art of Education.

JOSEPH PAYNE, Lectures on the History of Education.

W. H. PAYNE, Contributions to the Science of Education.

PAINTER, History of Education.

HENRY BERNARD, English Pedagogy.

FITCH, Lectures on Teaching.

THRING, The Theory and Practice of Teaching.

LAURIE, Addresses on Educational Subjects.

SONNENSCHN, Cyclopædia of Education.

KIDDLE AND SCHEM, Cyclopædia of Education.

DUTT, History of Civilization in Ancient India.

JOWETT, Plato's Republic.

ARISTOTLE's Politics.

ARISTOTLE (Great Educators series).

REBELAIS (Foreign Classics series).

MONTAIGNE's Essays.

MONTAIGNE (Foreign Classics series).

BACON's Advancement of Learning.

BACON's Essays.

PASCAL (Foreign Classics series).

LOCKE, Some Thoughts concerning Education.

LOCKE, Conduct of the Understanding.

ROUSSEAU's Émile.

MORLEY, Rousseau.

PESTALOZZI's Leonard and Gertrude.

GUIMPS, Life of Pestalozzi.

FRÆBEL, The Education of Man.

FRÆBEL'S Autobiography.

FRÆBEL (Great Educators series).

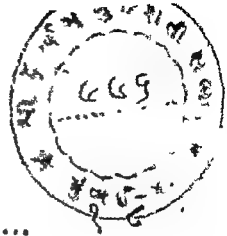
H. SPENCER, Essay on Education.

STANLEY, Life and Correspondence of Thomas Arnold.

TOM BROWN'S Schooldays at Rugby.

KAY, Education and Educators.

સૂચીપત્ર.



ઉપોદ્ઘાત.	...	...	...	...	...
કેલવળીના પૂર્ણ ઇતિહાસનું મહત્ત્વ	...	...	...	...	૧
શિક્ષણના સંક્ષિપ્ત ઇતિહાસનો પ્રદેશ	...	...	...	...	૧
શિક્ષણના ઇતિહાસના વિભાગ	...	...	...	...	૩
શિક્ષણના ઇતિહાસનો ઉપયોગ	...	...	...	...	૪
પ્રકરણ ૧. પુરાતન કાલમાં શિક્ષણ.	...	...	...	...	૧-૩૬
પ્રવેશ	...	...	...	...	૧
વૈદિકકાલમાં શિક્ષણ	...	...	...	...	૧
બ્રાહ્મણકાલમાં શિક્ષણની સ્થિતિ	...	...	...	...	૧૦
સૂત્રકાલમાં શિક્ષણની સ્થિતિ	...	...	...	...	૧૪
બુદ્ધ અને બૌદ્ધ ધર્મ	...	...	...	...	૧૬
બૌદ્ધકાલમાં શિક્ષણની સ્થિતિ	...	...	...	...	૧૯
પૌરાણિક કાલમાં શિક્ષણની સ્થિતિ	...	...	...	...	૨૧
યાદુદીઓમાં શિક્ષણ	...	...	...	...	૨૪
શરુઆતમાં શિક્ષણની સ્થિતિ	...	...	...	...	૨૪
સાર્વજનિક શિક્ષણનો ઉદ્ભવ	...	...	...	...	૨૬
શાળાઓની વ્યવસ્થા	...	...	...	...	૨૬
શિક્ષકોનું માન	...	...	...	...	૨૬
પદ્ધતિ અને નિયમન	...	...	...	...	૨૭
ચીનાઓમાં શિક્ષણ	...	...	...	...	૨૮
લાઓટ્સે અને હુંગટ્સે	...	...	...	...	૩૦
જાપાનીમાં શિક્ષણ	...	...	...	...	૩૧
વર્ગવિભાગ	...	...	...	...	૩૨

ઇરાનમાં શિક્ષણ ...	...	...	...	...	૩૩
વ્યવચ્છેદક સંક્ષેપ ...	...	...	...	...	૩૪
પ્રકરણ ૨. ગ્રીસમાં શિક્ષણ...	...	...	...	...	૩૬-૯૪
ગ્રીક શિક્ષણનું સ્વરૂપ ...	...	...	...	...	૩૬
ગ્રીક શિક્ષણની શાખાઓ ...	...	...	...	...	૩૭
શિક્ષણનાં સાધનો ...	...	...	...	...	૩૮
શિક્ષણના અધિકારીઓ ...	...	...	...	...	૩૯
શિક્ષણની જૂદી જૂદી પદ્ધતિઓ ...	...	...	...	...	૪૦
સ્પાર્ટાની કેલબળી...	...	...	...	...	૪૦
(અ) બાલ્યાવસ્થા ...	...	...	...	...	૪૧
(બ) કૌમારાવસ્થા ...	...	...	...	...	૪૧
(ક) યુવાવસ્થા ...	...	...	...	...	૪૨
(ડ) પ્રૌઢાવસ્થા ...	...	...	...	...	૪૩
પાઇથૅગોરસ ...	...	...	...	...	૪૩
અથન્સની જૂની કેલબળી ...	...	...	...	...	૪૪
કુટુંબની કેલબળી...	...	...	...	...	૪૫
નિશાલની કેલબળી ...	...	...	...	...	૪૭
વ્યાયામશાળા અથવા પાઠશાલની કેલબળી...	...	...	...	...	૪૯
વિદ્યાલયની કેલબળી ...	...	...	...	...	૫૦
નવી કેલબળી ...	...	...	...	...	૫૧
ઉદ્ધારક પ્રયત્નો ...	...	...	...	...	૫૪
પેરિક્લીઝ અને સૉક્રેટીસ ...	...	...	...	...	૫૫
સૉક્રેટીસની પદ્ધતિ ...	...	...	...	...	૫૭
વક્રોક્તિ ...	...	...	...	...	૫૮
સત્યોપલબ્ધિ ...	...	...	...	...	૫૯
વક્રોક્તિ અને સત્યોપલબ્ધિનાં ઉદાહરણો ...	...	...	...	...	૫૯
સૉક્રેટીસના અનુયાયીઓ ...	...	...	...	...	૬૨

ગ્રેનોફન	...	...	...	...	...	૬૩
પ્લેટો	...	...	...	...	...	૬૪
પ્લેટોનું રિપબ્લિક	...	...	...	...	...	૬૫
પ્લેટોના કાયદા	...	...	...	...	...	૭૪
ઍરિસ્ટોટલ	...	...	...	...	...	૭૫
ઍરિસ્ટોટલની ફિલસૂફી	...	...	...	...	...	૭૮
ઍરિસ્ટોટલનો રાજ્ય સંબંધી વિચાર	...	...	...	...	...	૮૦
ઍરિસ્ટોટલની શિક્ષણયોજના	...	...	...	...	...	૮૧
શિક્ષણનાં આવશ્યક કારણો	...	...	...	...	...	૮૮
ઉપસંહાર	...	...	...	...	...	૯૧
વ્યવચ્છેદક સંક્ષેપ	...	...	...	...	...	૯૩
પ્રકરણ ૩. રોમમાં શિક્ષણ	...	...	...	...	...	૯૫-૧૧૬
રોમન શિક્ષણના બે કાલભાગ	...	...	...	...	...	૯૫
પ્રાચીન રોમનોમાં શિક્ષણ	...	...	...	...	...	૯૫
ગ્રીસનો સમાગમ	...	...	...	...	...	૯૭
રોમમાં પ્રખ્યાત શિક્ષકો શા માટે થયેલા નહીં ?	...	...	...	...	...	૯૭
સિસરો	...	...	...	...	...	૯૮
ક્વિન્ટિલિયન	...	...	...	...	...	૯૮
વક્તૃત્વની પદ્ધતિ	...	...	...	...	...	૯૯
ગ્રંથની સામાન્ય યોજના	...	...	...	...	...	૯૯
શિશુશિક્ષણ	...	...	...	...	...	૯૯
વાંચન અને લેખન	...	...	...	...	...	૧૦૦
સાર્વજનિક શિક્ષણ	...	...	...	...	...	૧૦૧
શિક્ષકોનું કર્તવ્ય	...	...	...	...	...	૧૦૧
વ્યાકરણ અને વાક્યપાઠ્ય	...	...	...	...	...	૧૦૨

શાસ્ત્રોનો સમખ્યાસ	...	...	...	...	૧૦૨
ફિલસુફીની શાळाઓ	...	...	...	...	૧૦૩
સેનેકા	...	...	...	...	૧૦૩.
પ્લુટાર્ક	...	...	...	...	૧૦૩
દ્વંદ્વચરિતો	...	...	...	...	૧૦૪
વાલકની કેલવળી વિષે નિબંધ	...	...	...	...	૧૦૪
સ્ત્રીકેલવળી	...	...	...	...	૧૦૫
શિક્ષણમાં કવિતાનું કર્તવ્ય	...	...	...	...	૧૦૫
નીતિશિક્ષણ	...	...	...	...	૧૦૬
માર્કસ ઑરીલિયસ	...	...	...	...	૧૦૭
ઉપસંહાર	...	...	...	...	૧૧૪
વ્યવચ્છેદક સંક્ષેપ	...	...	...	...	૧૧૫

પ્રકરણ ૪. મધ્યકાલમાં યુરોપીય શિક્ષણ. ... ૧૧૬-૧૨૪

ક્રિશ્ચિયન ધર્મ	...	...	...	...	૧૧૬
હસવી સનની પહેલી સદીઓમાં શિક્ષણની મંદતા	...	...	...	...	૧૧૬
સેન્ટ જીરોમ	...	...	...	...	૧૧૭
મધ્યકાલનો અંધકાર	...	...	...	...	૧૧૮
મધ્યકાલના અજ્ઞાનનાં કારણો	...	...	...	...	૧૧૯
શાર્લમેન	...	...	...	...	૧૨૦
સ્કોલેસ્ટિસિઝમ	...	...	...	...	૧૨૧
શિક્ષણ અને નિયમન	...	...	...	...	૧૨૧
યૂરપમાં ઇસ્લામ	...	...	...	...	૧૨૨
યુનિવર્સિટીઓ	...	...	...	...	૧૨૩
ઉપસંહાર	...	...	...	...	૧૨૩
વ્યવચ્છેદક સંક્ષેપ	...	...	...	...	૧૨૪

પ્રકરણ ૫. પ્રબોધનો ઉદય, અને સોલમી સદામાં શિક્ષ-

ણના વિચારો.	૧૨૫-૧૪૧
-------------	-----	-----	-----	-----	---------

છેલ્લો ઉપાય	૧૪૮
વ્યવચ્છેદક સંક્ષેપ... ..	૧૪૮
પ્રકરણ ૬. ધર્મોદ્ધાર અને પ્રાથમિક શિક્ષણ.—લૂથર,	
વેકન, અને કોમેનીઝસ	૧૫૦-૧૭૬
ધર્મની અવદશા	૧૫૦
પ્રોટેસ્ટન્ટ પ્રવૃત્તિનું સ્વરૂપ	૧૫૧
લૂથર	૧૫૨
વર્મ્સની ધર્મસભામાં તેનું આગમન...	૧૫૩
પ્રોટેસ્ટન્ટ સિદ્ધાંતો	૧૫૪
સાર્વજનિક શિક્ષણ	૧૫૪
વે પ્રકારની ઉપયોગિતા	૧૫૫
ગૃહશિક્ષણની અપૂર્ણતા	૧૫૬
નવી નિશાલોની વ્યવસ્થા	૧૫૬
નવું નિયમન	૧૫૭
શિક્ષકનો ધંધો	૧૫૭
વાઈવલનું ભાષાંતર... ..	૧૫૮
વેકન	૧૫૮
માનસિક દોષો	૧૭૮
ફિલસુફીની જરૂર... ..	૧૬૨
શિક્ષણપદ્ધતિ	૧૬૨
અભ્યાસ વિષે નિબંધ	૧૬૩
કોમેનીઝસ	૧૬૫
કોમેનીઝસનું શિક્ષણ	૧૬૫
કોમેનીઝસનાં પુસ્તકો	૧૬૬
હાઈડલ્બર્ગના મંત્રા (મહાન્ શિક્ષણકલાવિજ્ઞાન) ...	૧૬૬
જેન્યુઆ લિંગ્વારમ રેસરેટા (ભાષાઓનાં દ્વારે સુલ્લાં કર્યાં). ૧૬૭	

ઓર્વિસ પિક્ચરસ (ચિત્રિત મૃષ્ટિ )	...	...	૧૬૮
શિક્ષણનો ઉદ્દેશ	...	...	૧૬૮
શિક્ષણના ચાર ક્રમ	...	...	૧૬૮
વધાં શાસ્ત્રોનું દિગ્દર્શન	...	...	૧૬૯
પદ્ધતિ	...	...	૧૭૦
પ્રકૃતિનું અનુસરણ	...	...	૧૭૧
કોમેનીઝસના સિદ્ધાંતો	...	...	૧૭૨
ઉપસંહાર	...	...	૧૭૪
વ્યવચ્છેદક સંક્ષેપ	...	...	૧૭૪
પ્રકરણ ૭. ધર્મસમાજોનું શિક્ષણ.—જેઘૂડટો અને જેન્સ-			
નિસ્ટો.	...	...	૧૭૬-૨૦૧
જીસસના સમાજની સ્થાપના	...	...	૧૭૬
જેઘૂડટોના શિક્ષણ સંબંધી ભિન્ન ભિન્ન અભિપ્રાય	...	...	૧૭૭
અભ્યાસની યોજના	...	...	૧૭૮
શિક્ષકો	...	...	૧૭૮
વિદ્યાર્થીઓ	...	...	૧૭૯
શિક્ષણના ક્રમો	...	...	૧૭૯
સ્પર્ધાનું ઉત્તેજન	...	...	૧૮૦
પદ્ધતિ અને નિયમન	...	...	૧૮૨
જેઘૂડટોનો ઉદ્દેશ	...	...	૧૮૫
જેઘૂડટો અને જેન્સનિસ્ટો	...	...	૧૮૬
પોર્ટ રૉયલ	...	...	૧૮૮
ન્યાની શાળાઓની સ્થાપના	...	...	૧૮૯
જેન્સનિસ્ટોનો ઉદ્દેશ	...	...	૧૯૦
નિયમન	...	...	૧૯૧
પોર્ટ રૉયલના શિક્ષકો	...	...	૧૯૧
ફ્રેંચ ભાષાનો અભ્યાસ	...	...	૧૯૩

બુદ્ધિની કેલવણી	૧૯૩
નિકોલના શિક્ષણવિષયક સિદ્ધાંતો	૧૯૫
જેન્સનિસ્ટ શિક્ષણના દોષો	૧૯૬
જેક્કિલાઇન પાસ્કાલ અને કન્યાશિક્ષણ	૧૯૮
સખતાઈ અને સ્નેહ	૧૯૯
ઉપસંહાર	૨૦૦
વ્યવચ્છેદક સંક્ષેપ	૨૦૧
પ્રકરણ ૮. ફેન્લોન અને રૉલિન.	૨૦૨-૨૩૧
સત્તરમી સદીમાં શિક્ષણ	૨૦૨
ફેન્લોન	૨૦૨
કન્યાશિક્ષણ	૨૦૩
શિક્ષણ સંબંધી કેટલાક મિથ્યારોપોનું સમાધાન	૨૦૩
જનસ્વભાવ સંબંધી સારો વિચાર	૨૦૪
બાલકની નિર્બલતા	૨૦૪
જિજ્ઞાસા : પ્રદાર્થપાઠ	૨૦૫
પરોક્ષ ઉપદેશ	૨૦૬
વધી પ્રવૃત્તિ સુલ્લભ થવી જોઈએ	૨૦૬
કથા અને ઇતિહાસ	૨૦૮
નીતિ અને ધર્મવિષયક શિક્ષણ	૨૦૯
સ્ત્રીઓને માટે અભ્યાસક્રમ	૨૦૯
હુર્ગોનના ડચૂકની કેલવણી	૨૧૦
સંતોષકારક પરિણામ	૨૧૧
નીતિશિક્ષણ : કથાનાં રૂપકો	૨૧૧
ऐतिहासिक શિક્ષણ : સ્વર્ગવાસીઓનાં સંભાષણ	૨૧૨
નિયમનનાં જૂદાં જૂદાં સાધનો	૨૧૩
વિષયવિવર્ત	૨૧૪
હુર્ગોનના ડચૂકની કેલવણીનું પરિણામ	૨૧૫

બુદ્ધિની કેલવણી	૧૯૩
નિકોલના શિક્ષણવિષયક સિદ્ધાંતો	૧૯૫
જેન્સનિસ્ટ શિક્ષણના દોષો	૧૯૬
જેક્વિલાઇન પાસ્કાલ અને કન્યાશિક્ષણ	૧૯૮
સખતાઈ અને સ્નેહ... ..	૧૯૯
ઉપસંહાર	૨૦૦
વ્યવચ્છેદક સંક્ષેપ	૨૦૧

પ્રકરણ ૮. ફેન્લોન અને રૉલિન. ... ૨૦૨-૨૩૧

સત્તરમી સદીમાં શિક્ષણ	૨૦૨
ફેન્લોન	૨૦૨
કન્યાશિક્ષણ	૨૦૩
શિક્ષણ સંબંધી કેટલાક મિથ્યારોપોનું સમાધાન	૨૦૩
જનસ્વભાવ સંબંધી સારો વિચાર	૨૦૪
બાલકની નિર્બલતા	૨૦૪
જિજ્ઞાસા: પદાર્થપાઠ	૨૦૫
પરોક્ષ ઉપદેશ	૨૦૬
વધી પ્રવૃત્તિ સુલ્લભ થવી જોઈએ	૨૦૬
કથા અને ઇતિહાસ... ..	૨૦૮
નીતિ અને ધર્મવિષયક શિક્ષણ	૨૦૯
સ્ત્રીઓને માટે અભ્યાસક્રમ	૨૦૯
હુર્ગોનના ડચૂકની કેલવણી... ..	૨૧૦
સંતોષકારક પરિણામ	૨૧૧
નીતિશિક્ષણ: કથાનાં રૂપકો	૨૧૧
ऐतिहासिक શિક્ષણ: સ્વર્ગવાસીઓનાં સંભાષણ	૨૧૨
નિયમનનાં જૂદાં જૂદાં સાધનો... ..	૨૧૩
વિષયવિવર્ત	૨૧૪
હુર્ગોનના ડચૂકની કેલવણીનું પરિણામ	૨૧૫

शक्तिओनुं संवर्द्धन...	३०८
जूदा जूदा प्रकारनां शासनो	३०८
धर्मशिक्षण	३०९
नीतिविषयक संभाषणनुं पुस्तक	३१०
व्यवच्छेदक संक्षेप...	३११
प्रकरण १२. फ्रांके अने बाइबेडो.	३१३-३३२
जर्मन शिक्षण	३१३
धर्माचरण अने फ्रांके	३१३
बाइबेडो	३१६
गीटी साथे मुसाफरी	३१८
हितवर्द्धक	३२०
बालपुस्तक	३२१
वोल्के	३२३
हितवर्द्धकनी परीक्षा	३२५
बाइबेडोना उद्धारक प्रयत्ननुं स्वरूप अने महत्त्व...	३२८
बाइबेडोनी पाछली जिंदगी	३३२
व्यवच्छेदक संक्षेप...	३३२
प्रकरण १३. पेस्टेलॉयसी.	३३३-३८५
पेस्टेलॉयसी	३३३
पेस्टेलॉयसीनी केळवणी	३३३
मेमोरियल के	३३४
पेस्टेलॉयसीनी रूपी	३३५
न्यूहोफनो बालकाश्रम	३३८
लेखनप्रवृत्ति	३४३
गरटूडनी पद्धति	३४६
१७९८ पेहला पेस्टेलॉयसीना सिद्धांतो	३४९
स्टेन्सनो बालकाश्रम	३५१

પેસ્ટેલોય્સીનો પોતાનો વૃત્તાંત	...	...	...	૩૫૩
પેસ્ટેલોય્સીના અનુભવનું મહત્ત્વ	...	...	...	૩૬૪
બર્ગડોર્ફની નિશાળ	...	...	...	૩૬૫
નવા માર્ગનું સંવિધાન	...	...	...	૩૬૭
પેસ્ટેલોય્સી અને શેહેનશાહ નેપોલિયન	...	...	...	૩૭૨
ફેલનબર્ગ	...	...	...	૩૭૨
વેઈનનો આશ્રમ	...	...	...	૩૭૩
પ્રોફેસર વિલેમિનનો વૃત્તાંત	...	...	...	૩૭૩
પ્રશિયનો પેસ્ટેલોય્સીના મતનો સ્વીકાર	...	...	...	૩૭૪
અધઃપાતનાં કારણો	...	...	...	૩૭૫
આશ્રમની અવદશા અને પેસ્ટેલોય્સીનું મૃત્યુ	...	...	...	૩૭૭
પેસ્ટેલોય્સીનો ઉદ્દેશ	...	...	...	૩૭૮
માતાને સંબોધન	...	...	...	૩૮૦
શિક્ષકનું કર્તવ્ય	...	...	...	૩૮૦
નીતિની કેલવણી	...	...	...	૩૮૧
બુદ્ધિની કેલવણી	...	...	...	૩૮૧
હાથની કેલવણી	...	...	...	૩૮૨
ઉપસંહાર	...	...	...	૩૮૩
વ્યવહૃદક સંક્ષેપ	...	...	...	૩૮૪
પ્રકરણ ૧૪. ક્રેડરિક ફ્રબલ.	...	...	૩૮૬-૪૦૪	
ફ્રબલ	...	...	...	૩૮૬
તેનું તારુણ્ય	...	...	...	૩૮૬
બાલવાટિકાની સ્થાપના	...	...	...	૩૮૮
બાલોદાનપાલિકા	...	...	...	૩૮૯
અનુભવનો વિસ્તાર	...	...	...	૩૮૯
બાલકનું અવલોકન	...	...	...	૩૯૦
અવલોકન પરથી ઉઠતા વિચારો	...	...	...	૩૯૦

પશ્ચિમાવસ્થા : ચેરનેસ મારેન હોલ્ટ્ઝ વૂલો	૩૯૫
સિદ્ધાંતની યોજના... ..	૩૯૭
ઉદ્ભેદનો નિયમ	૩૯૯
ઉપસંહાર	૪૦૧
વ્યવચ્છેદક સંક્ષેપ... ..	૪૦૪
પ્રકરણ ૧૫. ઝાકોટો: તેનું ચરિત્ર અને સાર્વજનિક	
શિક્ષણની પદ્ધતિ... ..	૪૦૫-૪૩૩
ઝાકોટો	૪૦૫
ઝાકોટોનું ચરિત્ર	૪૦૬
લૅવિનનો પ્રયોગ	૪૦૭
પ્રકટ થયેલા સિદ્ધાંતો	૪૦૯
શિક્ષકોનો ક્રોધ	૪૧૩
સિદ્ધાંતોની પરીક્ષા	૪૧૪
સ્વરૂપ શિક્ષણ	૪૧૯
શિક્ષણ નહીં પણ પ્રણયન	૪૨૦
બધું બધામાં છે	૪૨૧
સિદ્ધાંતની યોજના	૪૨૨
શાળાઓમાં થતી સ્પર્ણશક્તિની હાનિ	૪૨૭
હાનિનો ઉપાય	૪૨૮
નિયમનું બરાબર અનુસરણ થવાને માટે સૂચના	૪૩૦
વાંચન, લેખન, અને સ્વભાષા શીખવવાની પદ્ધતિ... ..	૪૩૦
ઉપસંહાર	૪૩૨
વ્યવચ્છેદક સંક્ષેપ... ..	૪૩૩
પ્રકરણ ૧૬. હર્વર્ટ સ્પેન્સર	૪૩૪-૪૬૮
કેલવળી વિષે નિબંધ	૪૩૪
જૂદા જૂદા પ્રકારનાં જ્ઞાનોનું મહત્ત્વ	૪૩૪
મનુષ્યની જૂદી-જૂદી પ્રવૃત્તિઓનો ક્રમ	૪૪૦

સાહિત્ય, ધર્મ અને શાસ્ત્ર	૪૪૩
બુદ્ધિની કેલવણી	૪૪૮
કેલવણીમાં આપણે સરલથી સંકુલ તરફ સંક્રાંતિ કરવી જોઈએ	૪૪૮
મનના પ્રસ્ફોટનમાં સવિકલ્પક અથવા સ્પષ્ટ જ્ઞાન હમેશાં નિર્વિકલ્પક અથવા અસ્પષ્ટ જ્ઞાનની પાછળ આવે છે ...	૪૪૮
શિક્ષણ સંહતથી શરૂ થઈને સંવિક્રમાં પરિણત થવું જોઈએ.	૪૪૯
શિક્ષણ ઇતિહાસિક ક્રમ પ્રમાણે આપવું જોઈએ. ...	૪૫૦
આત્મપ્રસ્ફોટનને જેમ બને તેમ વધાર ઉત્તેજન આપવું જોઈએ	૪૫૧
શિક્ષણમાં શિષ્યને રસ લાગવો જોઈએ	૪૫૪
નીતિની કેલવણી... ..	૪૫૭
નીતિની કેલવણીની પદ્ધતિ	૪૬૧
ઉપસંહાર	૪૬૬
વ્યવચ્છેદક સંક્ષેપ... ..	૪૬૭
પ્રકરણ ૧૭. ડા. આર્નોલ્ડ અને રુગ્મી... ..	૪૬૯-૫૦૯
આર્નોલ્ડ	૪૬૯
લેલહામ	૪૬૯
સ્વાનગી શિક્ષણ	૪૭૦
રુગ્મીનું દિગ્દર્શન... ..	૪૭૬
સમરમાં પ્રવેશ	૪૭૮
નિશાલના અમાનતદારો (ટ્રસ્ટીઓ) સાથેનો સંબંધ ...	૪૮૦
વિદ્યાર્થીઓનાં માતાપિતા સાથેનો સંબંધ	૪૮૧
શિષ્યોની સાથેનો સંબંધ: શિક્ષકના કર્તવ્યની કલ્પના...	૪૮૨
શાસન	૪૮૪
ધર્મોપદેશ	૪૮૫
શિક્ષણની પદ્ધતિ	૪૮૮
છટ્ટા ધોરણનો અધિકાર: બાલપરિચર્યા	૪૯૧

વિસર્જનપદ્ધતિ	૪૯૪
શારીરિક શિક્ષા	૪૯૬
શિષ્યો તરફ સ્નેહ, અને અનુભાવ, અને માર્દવ	૪૯૮
સહાયશિક્ષકો સાથેનો સંબંધ	૫૦૧
વિદ્યાર્થીઓના મન ઉપર અસર	૫૦૨
વ્યવચ્છેદક સંક્ષેપ	૫૦૮
પ્રકરણ ૧૮. પ્રાચીન અને અર્વાચીન	૫૦૯-૫૫૩
સિંહાલોકનઃ વિષયના પ્રદેશનું સ્પર્ટીકરણ	૫૦૯
શિક્ષણની સ્થિતિ	૫૧૩
શિક્ષકોની સ્થિતિ	૫૧૬
શિક્ષણપદ્ધતિશાલાઓ	૫૧૯
શિક્ષણાનુભવશાલાઓ	૫૨૦
શિક્ષણનાં સાધનો	૫૨૪
શિક્ષણ કે પ્રદર્શન ? પરિણામ પર પૈસા આપવાની પદ્ધતિ	૫૩૧
સજા અને નિયમન	૫૩૮
જૂના વખતની સજાઓ	૫૪૩
કર્તવ્યવિચાર	૫૪૮

शुद्धिपत्र.

(अगत्यनी भूलो ज सुधारेली छे.)

पृष्ठ.	लीटी.	अशुद्ध.	शुद्ध.
१०	१७	कुटुबना	कुटुंबना
१०	१४	बालकमा	बालकमां
१०	१७	हता	हतां
१५	१८	तनी	तेनी
३०	१२	जनसुखावद	जनमुखवाद
३६	७	सनाजना	समाजना
३८	१२	पहेला	पहेलां
३९	१३	अधिनिवेशीओने	विदेशीओने
३९	१४	व्यापारभां	व्यापारमां
४१	४	छावणीमा	छावणीमां
४५	१३	रहेलुं. ए	रहेलुं, ए
५१	१	शालां	शाला
५१	५	अथेन्स	अथेन्स
५३	६	बहुशासनने	बहुशासनने
५३	१६	हेगल	हेगल
५३	१८	धिःकार	धिकार
५५	१४	तेटला	तेटला
५७	१०	साफिस्टोने	सोफिस्टोने
५८	१	अन	अने
५९	२७	पोानी	पोतानी
६०	२	प्रयत्न	प्रयत्न
६०	२३	बीजु	बीजुं
६२	२०	अनुमिती	अनुमिति

६३	१	नीतिवान	नीतिमान
६७	२०	हाय	होय
६८	२५	जीवनना	जीवननो
७२	२५	तेवो	तेओ
७३	२७	माटे ते	माटे. ते
७४	१७	स्वामीत्व	स्वामित्व
८५	१	(२.)	(२. ३.)
१०१	२	उत्कृष्ट	उत्कृष्ट
१०३	१६	प्रदर्शित	प्रदर्शित
११३	३	पडे छे	पडे छे.
११५	१५	बालशिक्षणनां	बालशिक्षणमां
१५०	२०	कशु	कशुं
१५१	१२	राज्य	राज्य
१६५	१७	कोमंनीऊसने	कोमेनीऊसने
१६५	१७	पेस्टेलाँप्सीनी	पेस्टेलाँप्सीनी
१६७	१०	जेनुं	तेनुं
१६९	१	मातृशालामा	मातृशालामां
१९५	१३	बतावतानी	बताववानी
२१०	१५	बधु	बधुं
२१०	२६	सिद्धांत	सिद्धांतो
२१२	२३	कहे छे	करे छे
२१३	२६	एटलुं	एटलुं
२३७	१६	विरोधी	निरोधी
२६१	१९	स्वतंत्र	स्वतंत्र
२६३	१५	जीवननी	जीवननी
२६५	२३	ते बालक	जे बालक
२९६	२४	बीजी	बीजुं
२९९	११	गणवा	गणावा

३०४	१०	वंधारण	वंधारण
३२६	१	तेमा	तेमां
३२६	२३	करे छ	करे छे
३२८	१	कइ	कइ
३२९	२६	कइ	कइ
३२९	२६	तेम	तेमे
३३०	१०	तवगर	तवंगर
३४२	२८	झपडथी	झडपथी
३४३	१४	वर्डेनमां	वर्डेनमां
३७२	४	पेस्टेलॉयमीन	पेस्टेलॉयसीनि
३७३	१८	निश्चळत	निश्चळता
३७३	२७	थयेला	थयेलो
३९२	१८	निस्मीय	निस्मीम
४२२	२३	उद्धारक	उद्धारक
४३९	२१	दरकेथी	दरेकथी
४४६	७	कहे छ	कहे छे
४६७	९	तापेणं	तापेण
४६८	२१	वपरायं	वपराय
४७०	९	ऑक्सफर्डना	ऑक्सफर्डनी
४७०	७	माटे	माटे
४७१	४	विचारानी	विचरोनी
४७८	२९	लखेलु	लखेलुं
४८२	१९	शिक्षकनु	शिक्षकनुं
४८९	२०	छोराओना	छोकराओना
४९९	१	करतां करतां	करतां करतां
५०८	१९	सक्षिप्त	सांक्षिप्त
५१९	१	देशानां	देशोनां

ઉપોદ્ઘાત.

કેલવળીના પૂર્ણ ઇતિહાસનું મહત્ત્વ.*—આ પુસ્તકમાં કેલવળીનો પૂર્ણ ઇતિહાસ આપવાનો પ્રયત્ન નથી. એ અતિ વિશાળ ભૂમિમાં પ્રવાસ કરવો સહેલો નથી. બુદ્ધિપૂર્વક પ્રયત્નથી જ કંઈ મનુષ્યો કેલવાય છે એમ નથી. આસપાસની કુદરત, આસપાસનાં હૃદયો, અને આસપાસની બુદ્ધિઓ,—હવાપાણી તથા કુદરતી દેહાવ, ધર્મવિચાર અને બીજા વિચારો, આસપાસના લોકોની વિવિધ મનોવૃત્તિઓ—એ વધાંથી દરેક મનુષ્યને અમુક કેલવળી મળે છે. પૃથ્વીના વધા દેશોમાં વધે વચેતે આવાં બેસુમાર કારણોએ શી અસર કરી છે તે શોધવું સહેલું નથી. સ્વાભાવિક કેલવળીનાં બેસુમાર સાધનો સાથે સરસાવતાં બુદ્ધિપૂર્વક પ્રયત્ન—શિક્ષકોનો પ્રયાસ—એ સાધન ઘણું ન્હાનું લાગે છે; વસ્તુતઃ ન્હાનું જ છે. કેલવળીનો પૂર્ણ ઇતિહાસ તો એક જાતની ઇતિહાસની ફિલસૂફી થાય, કે જેમાં મનુષ્યજાતિના અત્યાર સુધીના જીવનના ગુપ્ત અને સ્પષ્ટ, સામાન્ય અને અસામાન્ય, વધા અંશોનો વિચાર કરવો પડે.

શિક્ષણના સંક્ષિપ્ત ઇતિહાસનો પ્રદેશ.—બુદ્ધિપૂર્વક પ્રયત્ન કરનારા શિક્ષકોના પ્રયાસોનું જ નિરૂપણ કરતાં વિષયનો પ્રદેશ ઘણો સંકુચિત થઈ જાય છે. કર્તવ્યનો—પરમ હિતનો—વિચાર કરીને બીજાં મનુષ્યો પર અસર કરવાને એક મનુષ્યની ઈચ્છા પ્રવૃત્તિ થતાં જે પરિણામ ઉત્પન્ન થાય છે તે શિક્ષણ. મનુષ્યાત્માના સ્વાભાવિક પ્રસ્ફોટનને વિચારશક્તિ શિક્ષણ દ્વારા મદદ આપે છે, સુધારે છે, અનુકૂળ અને હિત

* યોગ્ય શબ્દોના અભાવને સીધે 'કેલવળી' અને 'શિક્ષણ' એ શબ્દો જુદે જુદે સ્થાને જુદા જુદા અર્થમાં વાપરવા પ્રત્યક્ષ છે, અને વિવેકી વાંચનારો પ્રસંગોપાત્ત સ્વરૂપે અર્થ તમને મળે તેવી આશા છે.

હેદન તથા સંવર્દન કરે છે. ગમે તે દિશામાં અને ગમે તેવાં સામર્થ્યથી પ્રવર્તતાં સ્વાભાવિક કારણોની સાથે વિચારશક્તિ શિક્ષણકલાનો સંબંધ કરે છે, આત્માની કેલવળીને સિદ્ધ થયેલાં સત્યો લાગુ પાડે છે, અને અનુભવથી ફલપ્રદ માલુમ પડેલી પદ્ધતિઓની યોજના કરે છે.

આવી રીતે પ્રદેશ સંકુચિત થતાં પણ વિશાળ ભૂમિમાં પરિક્રમણ કરવાનું રહે છે. એવો વીજો કોઈ જ વિષય હશે કે જેમાં મનુષ્યની સર્વોત્કૃષ્ટ વિચારશક્તિ એટલો પ્રયાસ કર્યો હોય. ફ્રાન્સના એક પંડિતે ફ્રેંચ ભાષામાં લખાયેલાં શિક્ષણનાં પુસ્તકોની નોંધ પ્રસિદ્ધ કરી છે, જેમાં ૨૦૦૦ પુસ્તકોનાં નામ આપેલાં છે; અને હજી તે નોંધ અપૂર્ણ છે. અને ઘણું કરીને જર્મનીની શિક્ષણપ્રવૃત્તિ યથી પણ વધારે ફલપ્રદ નીવડી છે. આ પ્રવલ પ્રવૃત્તિનું એક કારણ તો એ છે, કે દરેક જમાનામાં ફરી ફરીને એના એ પ્રશ્નોનું નિરાકરણ કરવાનું આવે છે; અને ફરી ફરીને મનુષ્યોને એ પ્રશ્નો આકર્ષે છે; વીજું એ કે વાસ્તવ્યની વૃત્તિને એ પ્રશ્નોમાં ધ્યાન કુતૂહલ અને રસ લાગે છે; અને હેલું એ કે શિક્ષણનાં તત્ત્વો કંઈ ગણિતની માફક સ્વતઃસિદ્ધ દર્શાવી શકાય એવાં નથી, પણ જેમ જેમ જૂદા જૂદા જમાનામાં આત્મસ્વરૂપ અને આત્મકર્તવ્ય સંબંધી વિચારો વદલાતા જાય છે તેમ તેમ વદલાતાં જાય છે; કારણ કે એ તત્ત્વો અને એ વિચારોને કાર્યકારણનો સંબંધ છે. આત્મજ્ઞાનનાં ભિન્ન ભિન્ન દર્શનોની ભિન્ન ભિન્ન શિક્ષણપદ્ધતિઓ હોય છે; અને એજ પ્રમાણે આત્મકર્તવ્ય અથવા પરમ હેતુ સંબંધી ભિન્ન ભિન્ન વિચારોવાળા નીતિતત્ત્વજ્ઞો શિક્ષણના ભિન્ન ભિન્ન ઉદ્દેશો વતાવે છે. અહીં હોય ત્યાં આકાશ જેવા આ વિસ્તીર્ણ વિષયમાં વિવિધ રંગ અને રૂપ વિવિધ જાયાઓ દૃષ્ટિ પડે, તેમાં શું આશ્ચર્ય ?

શિક્ષણનો વિષય ગહન છે, અને તેનો ઇતિહાસ ઘણી જૂદી જૂદી રીતે લખી શકાય એમ છે. એક રીત એવી છે, કે નહીં શિક્ષણશાસ્ત્રીઓને વિચારોનું કે નહીં શિક્ષકોની પદ્ધતિઓનું નિરૂપણ કરવું; પણ શિક્ષણી જીવનનો જ અભ્યાસ કરવો. જો કોઈ મહાત્માના શિક્ષણ સંબંધી આત્મકર્તવ્ય પૂર્ણ માહિતી મળી શકે, અસાધારણ બુદ્ધિ અથવા અસાધારણ નીતિ

ઉસેજક કારણોનું શાસ્ત્રીય રીતિએ સંશોધન થઈ શકે, આત્માના મૂલ્ય સ્વરૂપનો નિર્ણય તથા પૂર્ણ સ્વરૂપ લાવવામાં સાધનમૂલ્ય થયેલા સર્વ ઉપાયો અને તેનાં પરિણામોની યોગ્ય તુલના થઈ શકે, તો શિક્ષણ ઉપર એક અપ્રતિમ ઘંચ થાય, એવું સહજ લક્ષમાં આવશે. કારણકે વિચારોનું સત્ય કે પદ્ધતિઓની શક્તિ તર્ક દ્વારા જેવી સમજાય તેના કરતાં આવાં જીવનચરિત્રોથી વધારે સ્પષ્ટ થવાનો સંભવ છે. આ માર્ગ વળાણે સ્વીકારેલો નથી; પણ સ્વીકારવા યોગ્ય છે એવું સિદ્ધ કરવાની જરૂર નથી લાગતી.

એજ માર્ગ આ પુસ્તકમાં લીધેલો છે એમ તો કહી શકાતું નથી; પણ બનતાં સુધી એ માર્ગે જવાનો પ્રયત્ન છે. શિક્ષકો અને શિક્ષણશાસ્ત્રીઓના વિચારો અને પદ્ધતિઓ જ આપીને સંતોષ માન્યો નથી; પણ એ પદ્ધતિઓ અને એ વિચારો તેમનાં અંતઃકરણમાં શી રીતે પ્રેરિત થયાં, તેમનામાં શી વિશેષ યોગ્યતા હતી, તેમણે શા પ્રયોગો કર્યા, તેનાં કેવી જાતનાં પરિણામો આવ્યાં, એ વધું વતાવવા તરફ દૃષ્ટિ રાખેલી છે.

શિક્ષણના ઇતિહાસના વિભાગ.—શારીરિક, માનસિક, અને નીતિ-સંબંધી—એ ત્રણ પ્રકારની કેલવણીને અનુસરીને ઇતિહાસ પણ ત્રણ વિભાગમાં વહેંચવાનું કોઈને યોગ્ય લાગે, પણ તેમ કરવામાં કેટલીક અગવડ છે. જૂદા જૂદા પ્રકારની કેલવણી સંબંધી વિદ્વાનોના વિચારોમાં અમુક એક્ય હોય છે; સિદ્ધાંતો પ્રાયશઃ એના એ; અને સૂચનાઓ માત્ર જૂદી જૂદી હોય છે.

વધારે સારો વિભાગ એ લાગે છે કે શિક્ષણના જૂદા જૂદા વિચારો અને પદ્ધતિઓને અમુક વર્ગોમાં ગોઠવવાં, અને વધા શિક્ષકોને અમુક સાધારણ ચિહ્નોથી ઓળખાવવા. કોઈનો શૌક આધ્યાત્મિક, તો કોઈનો આધિભૌતિક; કોઈનો નિઘ્ર અને વૈરાગ્ય તરફ, તો કોઈનો આનંદ અને પ્રવૃત્તિ તરફ હોય છે. આવા વિભાગથી વિષય નૈસર્ગિક થઈ શકે એમ લાગે છે, કારણકે તેથી જૂદા જૂદા જમાનાઓ અને સ્થિતિઓમાં પણ મનુષ્યનાં ચલણોનું સામ્ય જોઈ શકાય છે.

આ તો શિક્ષણના ઇતિહાસને વદલે શિક્ષણના ઇતિહાસની ફિલસુફી થાય, એટલે આ પુસ્તક માટે અપેક્ષણીય નથી.

ત્યારે-આ સ્થળે તો એટલું જ વની શકે એમ છે, કે સમયના અનુ-ક્રમમાં પ્રાચીન, મધ્યકાલીન, અને અર્વાચીન શિક્ષકોનો અભ્યાસ કરવો ; અને તેમને કયા કયા પ્રશ્નોનું નિરાકરણ કરવાનું હતું, તેમણે કેવી રીતે નિરાકરણ કર્યું, અને તેઓ કેટલે અંશે સફળ થયા એ વધું શોધવું. એક પ્રખ્યાત ઇતિહાસક લેખકે, કે “આ ક્રમ વધારે સરલ અને સ્વાભાવિક હોવા ઉપરાંત એક વીજી રીતે પણ ઉપયોગી છે. યથી સંસ્કારરહિત સહજબુદ્ધિને વદલે સંસ્કારયુક્ત વિચારશક્તિ, અનિયમિત ઉદ્દેશરહિત પ્રયત્નોને વદલે નિયમિત એક ઉદ્દેશ તરફ પ્રયત્નો, અને અદૃઢ અનિશ્ચિત શરૂઆતને વદલે નિશ્ચિત અને પૂર્ણ વ્યવસ્થા, એ વધી શિક્ષણની પદસંક્રાંતિઓ સમજી શકાય છે. વઢી મનુષ્યવર્ગના ઉત્તરોત્તર ઉત્કર્ષનું અવલોકન કરવાનો એ એક સારો પ્રસંગ છે. પ્રથમ શિક્ષણ થોડા જ વિષયોનું અપાતું, અને થોડા માણ-સોને જ ; ધીમે ધીમે શિક્ષણના વિષયો વધતા ગયા, જીવનપ્રયત્ન માટે વધારે ગુણોની જરૂર પડવા લાગી, અને શિક્ષણપાત્ર મનુષ્યોની સંખ્યા પણ વધતી ગઈ. અને કોમેનીઝસ કહે છે કે ‘દરેક માણસ શીખી શકે, અને દરેક વિષય શીખી શકાય,’ એ સત્ય દૃષ્ટિમર્યાદા ઉપર તરવા લાગ્યું.” અમે તો એ ક્રમ સરલ અને સ્વાભાવિક છે માટે જ તેને અનુસરીશું ; કારણ કે શિક્ષણની પદસંક્રાંતિઓ ઉત્તરોત્તર ઉત્કર્ષની છે કે કેમ એ નિર્ણય કરવાનું કામ કઠિન છે. અર્વાચીન ડાહ્યા માણસો પ્રાચીન ડાહ્યા માણસો કરતાં વધે અંશે વધારે ડાહ્યા છે એમ માની શકાતું નથી ; અને ઘણું હાપણ વારસામાં મઢી શકતું નથી, કારણ કે લોક કહે છે તે પ્રમાણે પોતાના પ્રયામ વગર ડાહ્યા થવાતું નથી.

શિક્ષણના ઇતિહાસનો ઉપયોગ.—હાલ યૂરપની ઘણી ધરી શિક્ષણ પદ્ધતિશાળાઓમાં આ વિષયને ઢાલલ કરેલો છે, માટે તેના અંધો વે શબ્દ કહેવાની જરૂર છે.

પ્રથમ તો શિક્ષણનો ઇતિહાસ ફિલસૂફીના ઇતિહાસ સાથે સંબંધ હોવાથી વિચારવંત પુરુષોને સ્વાભાવિક રીતે જ આકર્ષે છે. શિક્ષણ સંબંધી વિચારો કંઈ ગમે તેમ ઉત્પન્ન થઈ ગયેલા હોતા નથી. એક તરફ નીતિ, ધર્મ, અને રાજ્યસંબંધી વિચારોમાં તેમનાં કારણો અને મૂલતત્ત્વો રહ્યાં છે; અને બીજી તરફ મનને કેળવવામાં અને યોગ્ય વર્તન શીખવવામાં તેઓ સાધનમૂલક થાય છે. રુસોના એમેલનું રહસ્ય તપાસતાં તેમાં એક અમુક ધર્મ અને એક અમુક ફિલસૂફીની રેખાઓ મારુમ પડશે; તથા એક સૈકા પહેલાં ડેડરો અને કૉન્ડોરસે* પ્રાકૃતિકશાસ્ત્રના શિક્ષણ માટે દર્શાવેલા આગ્રહમાં આપણા દિવસનાં પ્રમાતનો માસ થશે. અમુક પ્રજાનું શિક્ષણ જેમ તે પ્રજાના વધા વિચારોનું પરિણામ છે, તેમ તેના ભવિષ્યનું સૂચક ચિહ્ન-કારણ પણ છે.

પણ શિક્ષકો અને તેમના ગ્રંથોનો અભ્યાસ કરવાને પણ એક કારણ નથી. શિક્ષણના વિષયમાં પ્રવેશ કરવાનું એ આવશ્યક દ્વાર છે. ફક્ત જિજ્ઞાસાને તૃપ્ત કરવા કે પાંડિત્યની સ્વાતર તેનો અભ્યાસ કરવાનો નથી; પણ શિક્ષણ સંબંધી અમુક નિશ્ચિત કલ્પના બાંધવાને જે સિદ્ધ સત્યો વધી કલ્પનાઓના ગર્ભમાં રહેલાં છે, તેનું ગ્રહણ કરવાને માટે. એમ કહીએ તો પણ સ્પષ્ટ નથી કે હાલના વ્યવસ્થામાં નવીન વિચારો શોધવાની વધુ અપેક્ષા નથી; પણ જે વિચારો પ્રચલિત છે તેને સ્વસ્થ સ્વરૂપમાં સમજવા, તેમાંથી યોગ્ય લાભે તેનું ગ્રહણ કરવું, તેને દૃઢતાથી તેને પ્રયોગમાં મૂકવા, એની જ જરૂર છે. ઓગણીસમી સદી પહેલાં જે જે વિચારો અને પ્રયોગો કરવામાં આવ્યા છે તે ધા જો આપણે નિષ્પક્ષપાતથી તપાસીએ, અથવા આપણા પુરોગામી-પર આપણાં સાધનોમાંથી કેટલાં સાધ્યો શોધવાનાં છે, કેટલા અષ્ટ અને અપૂર્ણ વિચારોને સ્પષ્ટ અને પૂર્ણ કરવાના છે, અને કેટલા

વિરોધોનું સમાધાન કરવાનું છે, એ જોઈ શકીએ, તો નવું શોધવાનું થોડું જ રહ્યું છે, એવી આપણને પ્રતીતિ થયા વગર રહે નહીં.

આપણા પુરોગામીઓની અશક્ય કલ્પનાઓ અને મૂલોનું જ્ઞાન મેલવવું પણ ફાયદાકારક છે. એ નિષ્ફળ પ્રયોગો આપણા સાગર જેવા વિષયમાં કયા ખડકોથી આપણે દૂર રહેવું તે વતાવે છે. રૂસોની વિચિત્ર કલ્પનાઓ અને “જેટલું કુદરતી તેટલું વધું સારું” એ વિચારમાંથી નીકળતાં વિનાશકારી પરિણામોનું પૂર્ણ સંશોધન કરવું, તે મૅન્ટેન અથવા પોર્ટરૅયલની ઉત્તમોત્તમ સૂચનાઓનું મનન કરવાના કરતાં ઓછું બોધદાયક નથી.

હવે જોતાં જેણે પાછલી સદીઓના શિક્ષકોનું પૂર્ણ અધ્યયન કર્યું છે તેનું નવીન શિક્ષણપદ્ધતિ રચવાનું કામ અર્ધું થઈ ચૂક્યું છે. ફક્ત જૂદે જૂદે સ્થળે વેરાયલાં સત્યકુસુમોને ફાટાં કરીને તેમને સ્વાનુભવની રજ્જુથી ઘંથવાનું જ વાકી રહે છે.

વિચિત્રતા એ છે કે નવીન શોધકો હમેશાં પોતાની નવીન શોધો ઉપર કંઈ કંઈ વિશેષ મુદ્રા મૂકે છે, કંઈ કંઈ અતિશયોક્તિ અને કંઈ કંઈ વ્યક્તિલક્ષણ સત્યોનાં સામાન્ય સ્વરૂપમાં પણ તરી નીકળે છે,—એટલે રેખાઓનો ભેદ સર્વથા જોઈ શકાય છે. પણ કદાચ યથી જ કરીને આપણે ભિન્ન ભિન્ન વિચારોને સ્પષ્ટ રીતે સમજી શકીએ છીએ, અને તેના ગુણદોષને પૂર્ણ અંશે જોઈએ છીએ.

વહી શિક્ષર્ગનો ઇતિહાસ કંઈ વૃદ્ધિની જ સ્વાતર ઉપયોગી નથી; યથી અંતઃકરણને પરમ ઉત્સાહ અને હુલ્લસ મળે છે. જે હૃદય સ્ત્રિયો અને પુરુષો આપણા શિક્ષકો છે, તેમને તેમના ઉત્કૃષ્ટ પ્રયત્નમાં ઉત્સાહિત કરવાને તેમની પાસે જગવિખ્યાત કોમેનીઅસ, રૉલિન, પેસ્ટે-લૉન્ટ્સી વગેરેનાં નામ લઈ જવાં વસ છે એમ કોણ કહેશે? યથી તેમને શો સંતોષ થશે! પણ જે હૃદયચરિત મહાત્માઓ “વસુધૈવ કુટુંબકમ્” માનીને એ વિકટ રસ્તામાં પ્રયાણ કર્યું છે, અને એ પ્રયાણમાં કેમ ધૈર્ય રાખવું, શા પર આધાર રાખવો, અને કયા સંતોષની તૃણા રાખવી

૫ પોતાનાં ચરિત્રથી બતાવ્યું છે, તેમનાં સ્વરૂપને અંતર્દૃષ્ટિગોચર કર્યા પછી શિક્ષકને પોતાનું કઠિન કામ હાથમાં લેતાં વેશક હૃદયની અંદર નવું સામર્થ્ય આવેલું જણાશે, અને વર્ગની અંદર જતાં વેશક તેનામાં ઉચ્ચતર ભાવનાઓ પ્રવેશ કરશે. વીજળીના અજબ શોધથી હાલ આપણે અંતરની પરવા વગર ગમે તેટલે દૂર જડ શક્તિને મોકલી શકીએ છીએ, પણ વાંચન અને મનનથી 'ચૈતન્યસૃષ્ટિમાં સુદ્ધા' એવો જ ચમત્કાર થઈ શકે છે. પ્રાચીન મહાત્માઓ પાસેથી સમયના કશા અંતરાય વગર આપણે તેમના પરમોત્સાહનો કંઈક અંશ લઈ શકીએ છીએ, અને ભક્તિ તથા આસ્થાના પવિત્ર ગુણો આપણાં હૃદયમાં પણ સ્ફુરી આવે છે. 'એમિથલ્' કહે છે તે પ્રમાણે મહાત્માઓનાં જીવનચરિત્રો એજ જગતનો खरो इतिहास છે, અને વીજા इतिहासને તો પ્રાણીશાસ્ત્રનો એક ભાગ ગણવો જોઈએ. 'एटलું खरं के शिक्षणना संक्षिप्त इतिहास'થી ग्रંથકારોનાં પુસ્તકો વાંચવાની जरूर मटती नहीं, પણ ए तेने माटे मार्गोपदेशक છે, અને मंदिरांतःप्रवेशनी अभिलाषा उत्पन्न करेछे, एटलું तो निःसंदेह છે.

હવે આપણે એમ કહી શકીએ કે શિક્ષણના इतिहासનો उपयोग शिक्षणना उपयोग साथे संयुक्त છે; અને શિક્ષણશાસ્ત્ર તથા શિક્ષણ-કલાનો उपयोग सिद्ध करवाना दिवसो बीती गया છે. "एक माणसનો अनुभव तेना जीवनना वधा प्रसंगोने माटे पूर्ण गणी शकાય नहीं;" "शास्त्रीय ज्ञान वगरनो एकलो अनुभव सत्यनी मर्यादाने समजी शकै नहीं;" "उत्तमोत्तम ऊंटवैद्य करतां साधारण शास्त्रीय वैद्य वधारे सारो છે;" वगैरे वाक्यों बेकनना समय पछी सामान्य थई पड्यां છે. स्वाभाविक शक्ति-बुद्धि-योग्यता आवश्यक છે, પણ स्वाभाविक योग्यता कळानी मदद वगर છેક स्वाभाविक स्थितिમાં रहेछे. अलवत्त, शिक्षणમાં जे गौरव नहीं ते गौरवनो तेमां आरोप करवायी कशुं फळ नहीं; અને સંન્દુબા ન્યાયશાસ્ત્ર માટે જે શબ્દો કહેછે તે

નિર્ભય રહીને શિક્ષણને પળ આપણે લાગુ પાડી શકીએ: “ઉત્તમ તો તેજ છે કે જેનો પોતાના પક્ષને માટે આયજ નથી; જે પોતાના ઉપર મોહિત નથી; પણ પોતાની શક્તિની સીમાને નમ્રતાથી સ્વીકારે છે; તેજ ઉત્તમ છે કે જે આપણે પોતાને માટે બનાવીએ છીએ; પુસ્તકોમાંથી જે શીખીએ છીએ તે નહીં.”

આમ છતાં પણ શિક્ષણશાસ્ત્ર અને શિક્ષણકલાનું જ્ઞાન આપવાથી કેલ્વર્ણીને ઘણો લાભ થવાનો સંભવ છે; અને કેલ્વર્ણીનું મહત્ત્વ દિન પ્રતિદિન વધતું જશે એ સિદ્ધ છે. આપણને સાંસારિક સ્વતંત્રતા મળતી જાય છે, અને રાજકીય સ્વતંત્રતાનાં દર્શન થવાં લાગ્યાં છે, તેની સાથે કેલ્વર્ણીનો વિસ્તાર થવો-કરવો-આવશ્યક છે. જ્ઞાન વગરની નિરંકુશ સ્વતંત્રતા ભયંકર છે. વઢી કેલ્વર્ણીનાં કેટલાંક ગુપ્ત સાધનો વિષે આપણે ઉપર સૂચન કર્યું છે, તેમાંનાં કેટલાંક અનુકૂળ સાધનોનું સામર્થ્ય ઓછું થવા લાગ્યું છે, અને થોડાંક તો પ્રતિકૂળ છે. એક તરફ ધર્મની શક્તિ ઓછી થતી જાય છે; અને જે પદવી પર રહીને તેણે ઘણા ઉદ્ધરતા જમાનાઓનું સંવર્ધન કરેતું તે પદવી હાલ તેની નથી. કેલ્વર્ણી દ્વારા અંતઃકરણ અને બુદ્ધિને યોગ્યમાર્ગાનુગામી કરીને ધર્મના જ્ઞાંત્રા થતા પ્રકાશમાં પ્રબોધચંદ્રોદય કરવાની ખાસ જરૂર છે.

બીજી તરફ સાંસારિક સ્થિતિ, રાજકીય સ્વતંત્રતા, કુટુંબોમાં છોકરાંઓને અપાતી જતી છૂટ, અને સારાંનરસાં પુસ્તકોની વૃદ્ધિ, એ વધાં કારણો સર્વથા અનુકૂળ નથી જ. બુદ્ધિ ઉપર અસર કરવાની સાથે હૃદયમાં પણ ઉત્કૃષ્ટ વૃત્તિઓ ઉત્પન્ન કરીને સદ્વર્તન સ્થાપિત કરવાને આપણા શિક્ષકો જો ઉપલાં સાધનોની શક્તિ કરતાં વધારે શક્તિ વાપરશે નહીં, અને પરમ પ્રયત્ન નહીં કરે, તો એ વધાં ક્રમે ક્રમે દેશની નીતિની અધોગતિ કરશે એમાં કશો શક નથી.

પ્રકરણ ૧

પુરાતન કાલમાં શિક્ષણ



૧. પ્રવેશ.—ફિલસુફીનો એક જર્મન ઇતિહાસકુ પોતાના પુસ્તકને આરંભે એવો પ્રશ્ન ઉઠાવે છે કે “વાવા આદમ ફિલસુફ હતા કે નહીં?” અને શિક્ષણના કેટલાએક ડાહ્યા ઇતિહાસકો પણ એજ રીતે જંગલી લોકોના શિક્ષણના સંશોધનમાં ઉતરી પડે છે. અમારો એટલે લાંબે જવાનો વિચાર નથી. વેશક, જ્યારથી મનુષ્યકુટુંબનું જીવન શરૂ થયું, અને માતાપિતા પોતાનાં ફરજંદને ચાહવા લાગ્યાં, ત્યારથી શિક્ષણનો જન્મ થઈ ચૂકેલો. પણ શિક્ષણના શિશુત્વની એ હીલચાલોનો અભ્યાસ કરવાથી સાફલ્ય થોડું જ છે. પ્રાયશઃ એ પાંડિત્ય અગર કુતૂહલનો વિષય છે. ફઠ જો હોય તો એટલું જ છે કે જંગલી પ્રજાઓની સ્થિતિ સમજવાથી કેલવગીએ કેટલું કર્યું છે તે સ્પષ્ટ રીતે આપણા લક્ષમાં આવે છે; અને કુદરતને શિક્ષક તરીકે કેટલું માન ઘટે છે તે જોઈ શકાય છે. અને એટલી નવી વાત માલુમ પડે છે કે બુદ્ધિના લગભગ અભાવની સાથે જંગલી પ્રજાઓની ઇંદ્રિયોની શક્તિ અજબ જેવી હોય છે. સહ જોતાં શિક્ષણનો ઇતિહાસ એ સમયથી નહીં, પણ જે સમયે શિક્ષણના વિષયમાં તરંગી પ્રેરણાને વડલે સ્થિર વિચારનો ઉપયોગ થવા લાગ્યો, અને અંધપરંપરાને સ્થલે કઢાના પ્રકાશનાં કિરણો ફેલાયાં, ત્યારથી જ શરૂ થાય છે. આપણે પ્રથમ આપણા ભારતવર્ષમાં તથા પૂર્વના વીજા દેશોમાં પ્રવાસ કરીને પછી ગ્રીસ અને રોમમાં પ્રવેશ કરીશું.

૨. વૈદિક કાલમાં શિક્ષણ.—ઈ. પૂ. ૨૦૦૦ થી ઇ. પૂ. ૧૪૦૦ સુધીનો કાલ વૈદિક કાલ કહેવાય છે, અને એ સમયની સ્થિતિનું સ્પષ્ટ પ્રતિબિંબ દુનિયાના આદિગ્રંથમાં એટલે ઋગ્વેદમાં રહેલું છે. આર્યો એ સમયે પંજાવમાં નવા જ આવેલા હતા; અને કૃષિકલા તથા યુદ્ધકલા સિવાય

વીજી થોડી જ માહિતી ધરાવતા. જાતિભેદ બિલકુલ ન હતો. વધા આર્યો દેવોની સ્તુતિ કરી શકતા; અને વધાને હવિ અર્પવાનો અધિકાર હતો. પ્રકૃતિનાં મળ્ય અને ગંભીર સ્વરૂપોના દર્શનથી ઉત્તમ કલ્પનાશક્તિ અને વિશુદ્ધ હૃદયના ઋષિઓમાં કવિત્વની પ્રેરણા થઈ આવતી, અને તેઓ સરલ અને આકર્ષક વાણીમાં મંત્રો રચતા. એ દૂરના સમયમાં પણ સ્ત્રિયો જ્ઞાનની અનધિકારી હતી એવું માલુમ પડતું નથી. જે પવિત્ર આર્યા મંત્રો રચતી, યજ્ઞો કરતી, અને વિવાહિત દંપતીનો યોગ્ય સંબંધ રહે તેટલા માટે અગ્નિદેવની પ્રાર્થના કરતી, તે વિશ્વવારાનું હજી સુધી હિંદુઓને વિસ્મરણ થયું નથી; અને ઋગ્વેદના ઋષિઓની સાથે વીજી ઘણી આર્યાઓનાં નામ એટલાં જ પ્રસિદ્ધ છે. જે ઋષિઓએ પ્રથમ મંત્રો રચેલા, તેમનાં કુટુંબોમાં એ મંત્રોનો ઘોષ સેંકડો વર્ષો સુધી પ્રચલિત રહેલો. ગૃત્સમદ, વિશ્વામિત્ર, વામદેવ, અત્રિ, મારદ્વાજ, વસિષ્ઠ, કપ્ત્વ, અને અંગિરાએ ઋગ્વેદનાં પહેલા અને છેલ્લા મંડલ સિવાય બાકીનાં આઠ મંડલો રચેલાં; અને એ કુટુંબના વૃદ્ધો બાલકમાં પ્રહ્લનધારણશક્તિ દેખાય ત્યારથી એ પવિત્ર મંત્રોનો અભ્યાસ શરૂ કરાવતા. લેખનકળા શોધાયલી ન હતી. શાળાઓ હોય એમ માલુમ પડતું નથી. એ વખતમાં દસ્યુઓની સાથે લડાઈઓમાં, નવા પ્રદેશો જીતવામાં, અને ધાન્ય ઉત્પન્ન કરવામાં જ લોકોની મુખ્ય પ્રવૃત્તિ હતી. જ્ઞાનના વીજા વિષયો ન હતા. શ્રદ્ધા અને સ્નેહપૂર્વક દેવોની પ્રાર્થના તો વધા આર્યો કરી શકતા, અને એ સરલ તથા મનોહર સૂક્તો સિવાય બુદ્ધિ અને હૃદયનો વિકાસ કરવાનાં વીજાં સાધનો ન હતા.

૩. બ્રાહ્મણકાલમાં શિક્ષણની સ્થિતિ.—ઈ. પૂ. ૧૪૦૦ થી ઇ. પૂ. ૧૦૦૦ સુધીના કાલને આપણે બ્રાહ્મણકાલ કહીશું. એ કાલમાં આર્યો સતલજ ઉતરીને ગંગા અને યમુનાના પ્રદેશોમાં ગયેલા, અને અર્વાચીન બનારસ તથા ઉત્તર વહારમાં વસેલા. એ સમયમાં જ બ્રાહ્મણો, આરણ્યકો અને ઉપનિષદો લખાયેલાં. બ્રાહ્મણોમાં યજ્ઞનું વિવેચન હતું; અને ઉપનિષદોમાં બ્રહ્મસ્વરૂપ સંબંધી વિચાર હતો. કુરુ અને પાંચાલ, તથા ત્રિવેદ અને કાશીનાં રાજકુટુંબો પોતાની રાજસભાઓનાં વિદ્યોત્તેજન

માટે મશહૂર છે. જનક, અજાતશત્રુ, અને જનમેજય પારિક્ષિતનાં શાસન નીચે ગામડાં અને ગ્રાહરોમાં શાલાઓ અથવા પરિષદો સ્થાપવામાં આવેલી, એવું ઘણાં વ્રાહ્મણો પરથી જણાય છે.

કુરુ અને પાંચાલનાં રાજકુટુંબો વચ્ચેના જે યુદ્ધનું મહાભારતમાં વર્ણન છે, તે પણ આજ સમયમાં થયેલું, એમ માલુમ પડે છે; અને મહાભારત પણ ત્યારે જ લખાયેલું: પણ તે હાલનું મહાભારત નહીં. મૂળ ગ્રંથ ઘણા પ્રયાસથી પણ મઠી શક્યો નથી; અને હાલના ગ્રંથમાં ઘણો ફેરફાર અને વધારો થયેલો છે, એ નિર્વિવાદ છે. હાલના મહાભારતમાં વૃત્તાંતો વધેલાં છે, અને મહારથીઓનાં નામ પ્રાયશઃ કલ્પિત છે. સમકાલીન સાહિત્યમાં જનમેજય પારિક્ષિતની હકીકત ઘણી વાર આવે છે, પણ પાંડવોનું નામ છુદ્ધાં નથી! અર્જુન તો એ વચ્ચે સુધી દ્રુપદનું નામ હતું. દ્રૌપદી પાંચ પાંડવોને પરણે છે એવું મહાભારતમાં લખેલું છે, પણ વદ્ધ-પતિનો નીચે રિવાજ કોઈ પણ વચ્ચે આર્યોમાં પ્રચલિત હોય એવું જણાતું નથી. આવા ફેરફારો થયા છે તે છતાં એ સમયનું થોડું ઘણું ચિત્ર રહેલું જ જોઈએ, અને મહાભારતમાં રહ્યું છે. શિક્ષણ સંબંધી જે થોડી ઘણી હકીકત આપણને મળે છે તે વેશક રમણીય અને આકર્ષક છે.

કેવી રીતે ન્હાનપણથી જુવાન રાજપુત્રોને ધનુર્વિદ્યાનું શિક્ષણ આપવામાં આવતું, કેવી રીતે તેમની જાહેરમાં પરીક્ષા થતી, અને કેવી રીતે રાજમાતાઓ, રાજસ્વસાઓ, અને રાણીઓ પોતાના પુત્રો, અને ભાઈઓ, અને પતિઓનું યુદ્ધકૌશલ્ય જોવાને એકઠી થતી, તે વધું ભારત વાંચતાં આપણી આગળ ચિત્રિત થાય છે. એકલવ્યના આશ્ર્યાનમાં ગુરુભક્તિનો કેટલો પ્રભાવ છે તે વધુ સારી રીતે વતાવેલું છે; ગુરુસેવાનું માહાત્મ્ય ધૌમ્ય ઋષિના ત્રણ શિષ્યોની કથામાં સુંદર રીતે પ્રદર્શિત થયું છે; અને કચ શુક્રાચાર્યને ત્યાં ભળવા રહ્યો હતો, તે પરથી પ્રતિસ્પર્ધા પણ શિષ્ય તરીકે આવે તો તેને ભળાવવાનો ધર્મ મનાતો હશે, એમ ફલિત થાય છે. આવી કથાઓ રામાયણમાં નથી.

જ્ઞાતિવંધન શરૂ થવા લાગ્યું હતું, પણ હજી સુધી શૂદ્રો પણ યોગ્ય

હોય તો બ્રાહ્મણ થઈ શકતા; અને ધર્માધ્યયન કરતા. ઉપનિષદોની ખિલસુફી વતાવવાનો અહીં અવકાશ નથી; પણ છાન્દોગ્ય ઉપનિષદમાં આપેલી નીચેની કથા મનોહર છે.

“૧. જવાલાનો પુત્ર સત્યકામ પોતાની માતૃશ્રીને કહેછે: ‘માતૃશ્રી, મારે બ્રહ્મચારી થવું છે. મારું ગોત્ર કયું છે?’

“૨. તેણે કહ્યું: ‘વેટા, તારું ગોત્ર કયું છે તે હું જાણતી નથી. મારી જુવાનીમાં નોકર તરીકે માર ઘણે સ્થળે ફરવું પડેલું; અને તે વખતે તારો જન્મ થયેલો. તું કયા કુટુંબનો છે તે હું જાણતી નથી. મારું નામ જવાલા છે, અને ત્હારું નામ સત્યકામ છે. એમ કહેજે કે હું સત્યકામ જાવાલ છું.’

“૩. સત્યકામે પછી ગૌતમ હરિદ્રમત પાસે જઈને કહ્યું: ‘ભગવન્! મ્હારે આપની સેવામાં બ્રહ્મચારી તરીકે રહેવાની ઇચ્છા છે. મને રહેવા દેશો?’

“૪. તેણે પૂછ્યું: ‘માહ, તારું ગોત્ર કયું છે?’ સત્યકામે ઉત્તર આપ્યો: ‘મહાત્મન્, મારું ગોત્ર કયું છે તેની મને ખબર નથી. મારી માતૃશ્રીને મેં પૂછ્યું, અને તેણે કહ્યું—“મારી જુવાનીમાં નોકર તરીકે મારે ઘણે સ્થળે ફરવું પડેલું; અને તે વખતે તારો જન્મ થયેલો. તારું ગોત્ર કયું છે તે હું જાણતી નથી. મારું નામ જવાલા છે, અને ત્હારું નામ સત્યકામ છે.”’ ‘માટે ભગવન્, હું સત્યકામ જાવાલ છું.’

“૫. ગુરુએ કહ્યું: ‘બ્રાહ્મણ વગર કોઈની આવી સ્પષ્ટ વાણી હોઈ શકે નહીં. જા, માહ, સમિધ લાવ; અને હું તને દીક્ષા આપું છું. તું સત્યથી ચલિત થયો નથી.’

પછી આ સત્યપ્રેમી જુવાનને દીક્ષા મળેલી; અને તે એ વખતના શિરસ્તા પ્રમાણે પોતાના ગુરુનાં પશુઓને ચારવા ગયેલો. અને ધીમે ધીમે જંગલમાં જ પ્રકૃતિનાં અદ્ભુત સ્વરૂપો પરથી તેને બ્રહ્મસત્યની પ્રાપ્તિ થયેલી.

પરિષદો યૂરપની યુનિવર્સિટીઓ જેવી હતી, અને પ્રસિદ્ધ પરિષદોમાં

દૂર દેશોથી પણ વિદ્યાર્થીઓ અધ્યયનાર્થે આવતા. અર્વાચીન લેખકોના મત પ્રમાણે એક પરિપદ્માં ૨૧ શાસ્ત્રસંપન્ન અધ્યાપકોની જરૂર છે; પણ બ્રાહ્મણકાલમાં તેટલા અધ્યાપકોની આવશ્યકતા ગણાતી, એમ કહેવાતું નથી. પરાશર કહે છે કે ગામના બ્રાહ્મણોમાં ચાર કે ત્રણ પણ વેદજ્ઞ અને આહિતાગ્નિ હોય તો પરિપદ્ થાય.

પણ આ પરિપદો સિવાય કેટલાએક શિક્ષકોની સ્વતંત્ર શાળાઓ સુદ્ધાં હતી, અને દેશના જૂદા જૂદા ભાગોમાંથી વિદ્યાર્થીઓ ત્યાં આવતા. તેઓ ગુરુને ત્યાં જ વસતા, તેની પરિચર્યામાં રહેતા, અને વાર કે વધારે વર્ષ રહીને યોગ્ય ગુરુદક્ષિણા આપી પછી ઘર તરફ પ્રયાણ કરતા. પ્રસિદ્ધ વાનપ્રસ્થોના આશ્રમમાં આવા ઘણા વિદ્યાર્થીઓ એકઠા થતા, અને આ કાલની ઘણી ઉત્કૃષ્ટ ફિલસુફી એ એકાંત આશ્રમોમાં જ ઉદ્ભવેલી છે. આજ પ્રમાણે હજારો વર્ષોથી હિંદુઓમાં વિદ્યારક્ષિત અને વિસ્તૃત થતી આવી છે. દુનિયાની કોઈ પણ વીંછી પ્રજામાં કદાચ જ્ઞાનની ઉત્કૃષ્ટતા એટલી વધી સમજાયતી નથી. હિંદુઓના ધર્મમાં એટું લખેલું છે કે સુકૃત્યો અને ધર્મક્રિયાઓનું યોગ્ય ફલ મળે, પણ મોક્ષ તો સર્વથા જ્ઞાનથી જ પ્રાપ્ત થઈ શકે.

પ્રસંગોપાત્ત સુશિક્ષિત સ્ત્રિયોનાં નામ આવા અપૂર્ણ ઇતિહાસમાં પણ બહાર નીકળે છે. યાજ્ઞવલ્ક્યની પત્ની મૈત્રેયીને એ ઋષિએ બ્રહ્મજ્ઞાન સમજાવેલું, અને ગાર્ગીએ યાજ્ઞવલ્ક્યને સભામાં પ્રશ્નો પૂછેલા, એ હકીકત સર્વને વિદિત છે.

અધ્યયનના વિષયોમાં પ્રથમ પદવી તો અલવન્ત વેદની હતી. પણ યજ્ઞસમય વગેરેના નિર્ણયને માટે હિંદી આર્યોમાં યજ્ઞોલ્કશાસ્ત્ર જ-લદીથી જ શોધાયલું માલુમ પડે છે. છાન્દોગ્ય ઉપનિષદમાં નારદ સનત્કુમારને કહે છે, કે “હું ઋગ્વેદ, યજુર્વેદ, સામવેદ, અથર્વણ, ઇતિહાસ, પુરાણ, વેદનો વેદ (વ્યાકરણ), પિત્ર્ય (પૂર્વજો માટેના યજ્ઞોના નિયમો), રાશિ (અંકગણિત), દૈવ, નિધિ (કાલશાસ્ત્ર), વાકોવાક્ય (ન્યાયશાસ્ત્ર), એકાગ્રન (નીતિશાસ્ત્ર), દેવવિદ્યા (વ્યુત્પત્તિ), બ્રહ્મવિદ્યા

(ઉચ્ચારણ, પિંગલ, ઇત્યાદિ), ભૂતવિદ્યા, ક્ષત્રવિદ્યા, નક્ષત્રવિદ્યા, સર્પવિદ્યા, દેવવિદ્યા, અને જનવિદ્યા-૯૮લું જાણું હું.” આના સંબંધમાં ડા. વેવર કહેછે, કે “આ નામો ઉપરથી ૯ વિષયો ઉપર જૂદાં જૂદાં પુસ્તકો હતાં એવું માનવાને કારણ નથી. બ્રાહ્મણોમાં એ વધા વિષયો ઉપર થોડું થોડું વિવેચન છે, તેને જ ઉદ્દેશીને કદાચ નારદનું બોલવું થયેલું હોય. ૯ વિષયો પર સ્વતંત્ર ગ્રંથો તો સૂત્રકાલમાં જ લખાયેલા જણાય છે.” આ મતમાં કેટલુંએક સત્ય છે એવું સ્વીકાર્યું પછી પણ આપણે માની શકીએ કે ઉપર વતાવેલા થોડાંએક વિષયો સંબંધી તો બ્રાહ્મણકાલમાં પણ ગ્રંથો હશે જ, પરંતુ સૂત્રકાલમાં વધારે સારા ગ્રંથો થવાને લીધે તે આજ સુધી રહી શક્યા નથી.

૪. સૂત્રકાલમાં શિક્ષણની સ્થિતિ.—ઈ. પૂ. ૧૦૦૦ સુધી હિંદી આર્યોએ વિંધ્યાચલની દક્ષિણનો મુલક જોયો ન હતો. હવે તેઓ ૯ સીમાનું ઉલ્લંઘન કરીને દક્ષિણમાં ઉતર્યા, ગોદાવરી અને કૃષ્ણાના પ્રદેશોમાં પ્રવલ્લ રાજ્યો સ્થાપ્યાં; તથા પૂર્વમાં મગધનું અને પશ્ચિમે સૌરાષ્ટ્રનું રાજ્ય વિસ્તાર પામ્યું. આ વિજયપ્રવૃત્તિની વૃદ્ધિ ઉપર પણ ઓસર થઈ. પ્રાચીન જ્ઞાનને સંક્ષિપ્ત રૂપ આપવામાં આવ્યું, અને પુસ્તક નવા વિચારોનો પ્રાદુર્ભાવ થયો. સંક્ષેપની તો ૯૮લી પરાકાષ્ઠા થઈ, કે “અર્ધમાત્રાલાઘવેન પુત્રોત્સવં મન્યન્તે ” એવી કહેવત તે વખતથી પ્રચલિત થયેલી છે.

આ અતિસંક્ષેપનું એક કારણ તો ૯ હતું કે વિદ્યાર્થીઓને બાલ્યાવસ્થામાં વધાં સૂત્રો મ્હોળે કરવાં પડતાં. આર્ય બાળકો આઠ દશ કે વાર વર્ષના થાય ૯૮લે ગુરુ પાસે જતા, તેના ઘરમાં વાર કે વધારે વર્ષ સુધી રહેતા, તેને માટે ભિક્ષા માગી લાવતા, અને દિનપ્રતિદિન પ્રાચીન ધર્મનું અધ્યયન કરતા. એમની સુગમતા માટે વિસ્તારવાળાં બ્રાહ્મણોમાંથી સારામૂત સૂત્રો રચાયેલાં, એમ માલુમ પડે છે. શ્રૌતસૂત્રોમાં યજ્ઞો સંબંધી ક્રિયાઓના નિયમો, અને ધર્મસૂત્રોમાં ધર્મો ૯૮લે કાયદા અપેલા હતા. ગૃહ્ય ક્રિયાઓ માટે ગૃહ્યસૂત્રો હતાં. અને આ

ત્રણ પ્રકારનાં સૂત્રોને કલ્પસૂત્રના સામાન્ય નામથી ઓળખવામાં આવતાં. કલ્પસૂત્ર સિવાય વીજાં પણ પાંચ વેદાંગો હતાં; અને તેમાં શિક્ષા, હંદ, વ્યાકરણ, નિરુક્ત, અને જ્યોતિષનો સમાવેશ થતો. આ ઉપરાંત વેદોની અનુક્રમણીઓ હતી.

પણ આ ફલપ્રદ કાલનું મુખ્ય ફલ તો સાંખ્ય અને યોગ, ન્યાય અને વૈશેષિક, પૂર્વ-અને ઉત્તર મીમાંસા, એષ્ટદર્શનમાં જ રહ્યું છે. ઉપનિષદોમાં જે ગંભીર વિચારની શરૂઆત થયેલી, તેની દર્શનોમાં પરિણતિ થાય છે. વ્યાકરણ અને ફિલસુફીમાં જ આર્યવુદ્ધિ એ ઉચ્ચપદ પ્રાપ્ત કર્યું છે. સ્વાભાવિક રીતે એ ફિલસુફીનું એ પરિણામ આવ્યું કે શ્રદ્ધા ઓછી થઈ. વેદનું માન થોડા વચ્ચે સુધી રહ્યું હવે, પણ તે નામનું જ. અને વચ્ચે આવ્યો ત્યારે કપિલના સાંખ્યદર્શનમાંથી જ ઘણે અંશે પ્રાદુર્ભવેલા બૌદ્ધ ધર્મમાં ઘણા માણસો મળી ગયા. અશોકે બૌદ્ધ ધર્મનો ઇ. પૂ. ૨૪૨ માં સ્વીકાર કર્યો, ત્યાંથી બૌદ્ધકાલ શરૂ થાય છે; અને સૂત્રકાલનો અંત આવે છે.

ભૂમિતિશાસ્ત્રની પહેલવહેલી શોધ હિંદુસ્તાનમાં જ સૂત્રકાલમાં થયેલી, એ હકીકત પ્રસિદ્ધ કરવાનું માન હા. થિર્વેને ઘટે છે. ગ્રીસના પ્રખ્યાત ફિલસુફ પાઈથેગોરસને ભૂમિતિ અને ગણિતના પ્રથમ સિદ્ધાંતો હિંદુસ્તાનમાંથી જ મળ્યા હતા; અને તેની ફિલસુફીના ઘણા અંશો ઉપનિષદો અને દર્શનોમાંથી લીધેલા છે. યજ્ઞાદિ ક્રિયાઓ બંધ થતી ગઈ, તેથી ભૂમિતિનું અહીં ગ્રીસ જેટલું સંવર્ધન થઈ શક્યું નહીં. પણ અંકગણિત રહ્યું, અને તેનો સારો વિસ્તાર થયો. આરવો દશના પાયાનું ગણિત હિંદુઓ પાસેથી જ શીખેલા, અને પછી યુરોપમાં લઈ ગયેલા. પાણિનિ, કાત્યાયન અને પતંજલિના પ્રયત્નો વડે વ્યાકરણશાસ્ત્ર તો હિંદુસ્તાનમાં ઇટલી ઉત્કૃષ્ટતાએ પહોંચ્યું, કે દુનિયાની વીજી કોઈ પ્રજામાં તેવું થયેલું નથી. હજારો શબ્દો થોડા ઘણા ધાતુઓમાંથી ઉપજાવી શકાય, એ વિલક્ષણ શોધ યુરોપમાં ચાલતી સદીમાં જ થયેલી છે, પણ હિંદુસ્તાનમાં એ બાવતની ૩૦૦૦ વર્ષ પહેલાં ચલતી

હતો! ઍથન્સ અને રોમમાં અંધકાર હતો તે વચ્ચે ભાષાશાસ્ત્રની શરૂઆત પાણિનિય કરેલો; તથા હવે વૉપ,* અને હમ્બોલ્ટ,* અને ગ્રિમે* એજ કામ આદર્યું છે.

૬. બુદ્ધ અને બૌદ્ધ ધર્મ.—આપણે શિક્ષણના ઇતિહાસનો પ્રદેશ હેતુ-પૂર્વક સંકુચિત કર્યો છે, પણ આર્યાવર્તના સંબંધમાં એ સીમાનું પ્રસંગો-પાત્ત ઉલ્લંઘન કરવાની જરૂર છે. જગતના બધા મહાત્માઓનાં જી-વન શિક્ષકોને ઉત્સાહક છે; પણ પરાર્થપરાયણતા અને સાર્વભૌતિક દયાભાવમાં મહાત્મા બુદ્ધ અને ક્રાઈસ્ટનાં જેવાં ચરિત્રો તો છેક જ વિરલ છે. જગતની બધી પ્રવૃત્તિઓની સાથે શિક્ષણપ્રવૃત્તિ ઉપર પણ એમનો સ્પર્શ રહ્યો છે.

“વસુધૈવ કુટુમ્બકમ્” એ પદ હિંદુસ્તાનમાં ઘણીવાર બોલાયેલું છે, પણ એક જ પુરુષે તે પ્રમાણે પ્રથમ આચરણ કરેલું; અને હાલ તેને દુનિયાનો ત્રીજો ભાગ પૂજે છે. મનુષ્યવર્ગનો મોટો ભાગ સત્ય અને જ્ઞાનનો અધિકારી નહીં, તેને જીવન ઉચ્ચતર કરવાનાં સાધન નહીં, એ જોઈને બુદ્ધના દયાલુ હૃદયને ત્રાસ થયેલો. જે લોકોએ દયાધર્મને ઇટલો દૂર મૂકેલો, તેમની લાંબી લાંબી ક્રિયાઓ તેને નિરર્થક લાગે તેમાં આશ્ચર્ય નથી. પવિત્ર જીવન-નિર્મલ, પારમાર્થિક જીવન-એ તેને પરમદૃષ્ટ-ભૂતલ પર સ્વર્ગ સરખું-જણાયું. દયાના આવેશમાં તેણે એ સુપ્રસિદ્ધ નવીન સત્ય દુનિયાની આગલ મૂક્યું, અને દુનિયાએ તે જોયું—તેનું અભિનંદન કર્યું. બ્રાહ્મણ અને શૂદ્ર, ઉચ્ચ અને નીચ, બધા તેને સ્નેહને પાત્ર અને નિર્વાણ માટે યોગ્ય લાગ્યા. અને થોડી સદી-ઓમાં બૌદ્ધ ધર્મ લગભગ આખા એશિયામાં પ્રચલિત થયો.

એ વિશુદ્ધ જીવનમાં કાલ અને સ્થલના સંકોચને લીધે આ પ્રસંગે અમારાથી અવગાહન કરી શકાય તેમ નથી. જિજ્ઞાસુઓને ઇટલું જ જણાતી શકાય છે કે સૂત્ર, વિનય, અને અભિધર્મ પીઠિકાઓમાં સૂચવેલી નીતિથી ઉચ્ચતર નીતિ હજી દુનિયામાં થયેલી નથી; કહેવા-

યેલી પણ નથી. અને એ નીતિનો સંસ્કૃતમાં કે વીજી કોઈ એક જ માપામાં ઉપદેશ થયો નથી. શુદ્ધોચાર અને શુદ્ધવાણીમાં નિપુણ વે વ્રાહ્મણ ભિલ્લુઓ એક વચ્ચે ગૌતમ પાસે જઈને કહ્યું, કે “ભગવન્ જૂદા જૂદા ગોત્રના અને વર્ગના ભિલ્લુઓ ઉપદેશક તરીકે વત્તાર ગયા છે. તેઓ પોતપોતાની પ્રાંતમાપાથી વુદ્ધનાં વચ્ચનોને મલિન કરેછે. એ વચ્ચનોને સંસ્કૃત પદ્યમાં યોજવાની જરૂર છે.” પણ વુદ્ધના શબ્દો ગરીબ અને અજ્ઞાન માણસોને માટે જ હતા. તે આ પ્રાર્થનાનો કેમ સ્વીકાર કરે? તેણે કહ્યું “વુદ્ધોના શબ્દો તમે સંસ્કૃતમાં મૂકો એવી મારી ઇચ્છા નથી. તમે વધા ભિલ્લુઓ પોતપોતાની માપામાં એ શબ્દો શીલો એવી મારી ઇચ્છા છે.” પ્રાચીન વંધનમાંથી એકદમ આટલો મોક્ષ થયો એ ન્હાની વાત નથી. કમનસીવ હિંદુઓના ધર્મ હજી સંસ્કૃતમાં જ રહ્યા છે; અને ઓગણીસમી સદીના જ્ઞાનને ઇંગ્લિશ-માંથી દેશીમાપાઓમાં આકર્ષવાની યોજના પણ છેક હમણાં જ કરવામાં આવે છે.

અને આ જગદ્ગુરુમાં અસાધારણ સત્યપ્રીતિ હતી, પરલોક છે કે નહીં, એ સંબંધી તેને ઘણીવાર પ્રશ્નો પૂછવામાં આવતા, પણ પોતાના હૃદયમાં એ વિષય પર કશો સ્પષ્ટ પ્રબોધ નહીં હોવાથી તે એજ ઉત્તર આપતો, કે “એ હું જાણતો નથી. એ હું જાણી શકું તેમ નથી.” મલુક્યપુત્તે જ્યારે એ વિષયના નિરાકરણ માટે વહુ આગ્રહ કર્યો, ત્યારે ગૌતમે કહ્યું: “શુંમેં એવું કહેલું, કે આવ મલુક્યપુત્ત, મારો શિષ્ય થા; અને હું તને જગત વિનાશી છે કે અવિનાશી છે એ બતાવીશ!” મલુક્યપુત્તે ઉત્તર આપ્યો: “નહીં ભગવન્, એવું મને કહેવામાં આવ્યું નથી.” ગૌતમે કહ્યું: “ત્યારે હવેથી એ વાત પૃથ્વીશ નહીં.” તે ઉદાહરણ આપતો કે જેવી રીતે કોઈ માણસને ફેરી વાળ વાગ્યું હોય, અને તે કોણે માર્યું એ નિશ્ચય કર્યા વગર દવા લેવાની ના પાડે, તો પ્રાયશઃ તેનું મૃત્યુ થાય; તે પ્રમાણે જે માણસ પરલોકની

પ્રતીતિ થયા વગર આ લોકનાં દુઃખ દૂર કરવાનો પ્રયત્ન ન કરે, તેની દશા થાય છે. અસાધારણ સત્યપ્રીતિને લીધે જ ફિલસુફીમાં નિપુણ છતાં, ઈશ્વર, આત્મા, અને પરલોક વગેરે વિષયો પર તેણે કશો ઉપદેશ કર્યો નથી. સ્વહં જોતાં કર્તવ્યપરાયણતા સિવાય ગૌતમની વીજી ફિલસુફી છે જ નહીં. જે વિષયો પર નિશ્ચયથી વોલી શકાય એમ છે જ નહીં તે વિષયો પર નિશ્ચયથી વોલવાનો વ્યર્થ પ્રયત્ન અને દંભ કરતી ફિલસુફીને તે નુકસાનકારક માનતો. સૂત્રનિપાતમાં ઘણે સ્થળે તે પોતાના શિષ્યોને એવી તર્કજાલમાં નહીં પડવાની સૂચના કરે છે. પોતાની કલ્પનાઓ અને આકાંક્ષાઓને સત્યથી અતિરિક્ત ગણતી, વિચારશક્તિ જે કંઈ પરિણામો બતાવી આપે તે સ્વીકારવાં, અને કંઈ પણ અર્થવ્યક્ત સંદિગ્ધ થાત ગમે તેવી ઇટ હોય તોપણ સત્ય તરીકે સ્વીકારવાની ના પાડવી, એમાં ઘણા શૌર્યની જરૂર છે—એ સર્વોત્કૃષ્ટ નીતિશૌર્ય છે. દુનિયાના એવા નિહર દ્રષ્ટાઓનો ગૌતમ પિતા છે.

અને એ નિહર દ્રષ્ટાને જે સત્યોની પ્રતીતિ હતી તે સત્યો તેણે ફરી-ફરીને આગ્રહથી સમજાવ્યાં છે. ઉચ્ચતા અને અધમતા આચરણજન્ય છે, જન્મદત્ત નથી; એ તેણે પુષ્કળ પ્રસંગે સિદ્ધ કરેલું છે. સુંદરીકા નદીના તટ પાસે વાસ કરતા મારદ્વાજને તેણે કહેલું, કે “હું બ્રાહ્મણ નથી, રાજપુત્ર નથી, વૈદ્ય નથી; હું સાધારણ મનુષ્ય છું, અને જગતમાં ફરું છું. મારા ગોત્ર સંબંધી મને પૂછતા નહીં; મારા આચરણ સંબંધી પૂછજો.” ઉતરતા વર્ગના લોકોને આ સમદૃષ્ટિનો વોધ કરનારા ધર્મથી કેટલો દિલાસો મળતો અને સંતોષ થતો, એ સુનીતના કથાનક પરથી વહુ મનોહર રીતે પ્રદર્શિત થાય છે. જેમ શુદ્ધેને તેમ સ્ત્રિયોને ધર્મશાસ્ત્રનો અધિકાર આપવાનું માન વૌદ્ધ ધર્મને ઘટે છે. વિહારમાં મિશ્વરુઓની સાથે મિશ્વરુનીઓ પણ રહેતી હતી. ગૌતમની પોતાની સ્ત્રી યશોધરા, અને તેની ઔરમાન માતા પ્રજાપતિ ગૌતમી ગૌતમના પિતાના મૃત્યુ પછી મિશ્વરુનીઓ થઈ હતી.

અશોકના વચ્ચતમાં વૌદ્ધ મિશ્વરુઓ પેલેસ્ટાઇન અને ઇજિપ્તમાં ઉપ-

દેશ કરવાને ગયેલા, એવું શિલાલેખો પરથી જણાય છે; અને તેમણે પોતાના ધર્મને મળતો એક ધર્મ ત્યાં પ્રચલિત કરેલો. એ ધર્મનાં રહસ્યોનો ઉપદેશ જીસસ ક્રાઈસ્ટને પણ થયેલો એમ માનવાને કારણો છે. વૌદ્ધ ધર્મ અને શરૂઆતના ક્રિશ્ચિયન ધર્મમાં કેટલુંએક એવું સામ્ય છે, કે જે વીજી કોઈ રીતે સમજાવી શકાય તેમ લાગતું નથી. અને લિલી કરીને એક લેખક એવી વિલક્ષણ હકીકત પ્રસિદ્ધ કરે છે, કે કોલંબસની પહેલાં ૧૦૦૦ વર્ષ ઉપર વૌદ્ધ મિશ્નુઓ અમેરિકામાં પણ પહોંચ્યા હતા.

પણ-મિથ્યાભિમાની બ્રાહ્મણોથી સમાનતા સહન થઈ શકી નહીં; અને ગૌતમ ગયા પછી મિશ્નુઓના વિશાળ વર્ગની હિંદનાં મન ઉપર ઝંડી અસર થઈ નહીં. કશી આશા વગરની પરાર્થપ્રવૃત્તિ વિકટ છે; કર્મકાંડ કરતાં વધારે કઠિન છે. અનાર્ય રજપૂતો હિંદુસ્તાનના ધણી થઈ પડ્યા, અને બ્રાહ્મણોએ તેમને ક્ષત્રિય કહીને આર્યની પદવીએ ચઢાવી દીધા. મહાત્મા ગૌતમ તરફ તેમને ભક્તિભાવ શી રીતે હોઈ શકે? દયાધર્મનું માહાત્મ્ય એ કઠોર હૃદયના-સમર માત્રને સમજી નારા-શી રીતે સમજી શકે? તેમણે વૌદ્ધ વિહારોનો અને મિશ્નુઓનો સંહાર કર્યો. તથા છેવટે શંકરાચાર્ય અને કુમારિલભટ્ટ નામના બ્રાહ્મણોએ વૌદ્ધ માર્ગનો ઉચ્છેદ કર્યો. પણ તેમનો હેતુ એ પાર પડ્યો નહીં. વૈદિક ધર્મ અને વૈદિક ક્રિયા પુનરુજ્જીવિત થયાં નહીં. અને આજે મિત્ર મિત્ર સ્થલેથી અંશો લઈને યોજેલાં દેવદેવીઓ અને પ્રતિમાઓને હિંદુઓ પૂજે છે; અને જ્ઞાતિવંધન વગેરેથી ઐક્ય નહીં થઈ શકવાને લીધે તેમણે પોતાનું રાજ્ય खોપું છે.

૬. વૌદ્ધકાલમાં શિક્ષણની સ્થિતિ.—ઈ. પૂ. ૨૪૨ થી ઇ. સ. ૬૦૦ સુધીના સમયને આપણે વૌદ્ધકાલ કહીશું. એ કાલમાં આખા હિંદુસ્તાનમાં વૌદ્ધધર્મ પ્રવર્તતો. મહારાજા અશોકે તેનો સ્વીકાર કરીને પોતાનો અને તેનો મહિમા વધાર્યો હતો. અશોકે ધર્મપ્રચાર માટે કરેલી વધી યોજનાઓ આપણને વિદિત છે, પણ શાळाઓની

તેણે કેવી વ્યવસ્થા કરી હતી તે બરાબર માલુમ પડતું નથી. ફક્ત હૂણ ધસેંગ કરીને એક ચીનનો બૌદ્ધ પ્રવાસી આપણા દેશમાં આવેલો, તેણે એ વિષયની થોડી ઘણી હકીકત લખેલી છે. તેણે નાલંદાની પાઠશાળાનું વર્ણન આપ્યું છે તે ઘણું આકર્ષક છે:—હજારો પ્રસિદ્ધ મિ-
 યાઓ એ સ્થળે રહેતા હતા. “બધા દેશો તેમને માન આપતા, અને તેમના ઉપદેશ પ્રમાણે આચરણ કરતા. સૂક્ષ્મ અને ગંભીર પ્રશ્નોની ઇટલી ચર્ચા ચાલતી કે વચ્ચત પૂરો પડતો નહીં. સ્થવારથી સાંજ સુધી વિવાદ ચાલતો, અને વૃદ્ધો તથા જુવાનો પરસ્પર સહાય થતા, દૂરના મુલકથી વિખ્યાતિ ઇચ્છનારા હજારો પંડિતો અહીં આવતા, પોતાની શંકાઓનું સમાધાન મેળવતા, અને પાછા જઈને પ્રાપ્ત કરેલું જ્ઞાન વીજાં સ્થળોમાં પ્રસારતા. નાલંદા વિદ્યાર્થીઓ કહેવરાવવામાં ઘણા માણસો મોટું માન સમજતા.” તે કહે છે કે ત્રીશ વર્ષની વય સુધીમાં હિંદુઓ શબ્દવિદ્યા, શિલ્પસ્થાનવિદ્યા, વિકિત્સાવિદ્યા, હેતુ-
 વિદ્યા અને અધ્યાત્મવિદ્યા શીખતા.

સ્મૃતિઓ અથવા ધર્મશાસ્ત્રો સૂત્રો ઉપરથી જ થયેલાં છે; અને બૌદ્ધ-કાલના ધર્મશાસ્ત્રોમાં આપેલા બ્રહ્મચારીના ધર્મોમાં બહુ તફાવત માલુમ પડતો નથી. વિદ્યાર્થીએ મેંખલા અને દંડ રાખવાં જોઈએ, ગુરુ તરફ માનપૂર્વક વર્તવું જોઈએ, તેને માટે મિત્ર માર્ગી લાવવી જોઈએ, અને તે આજ્ઞા આપે પછી ભોજન કરવું જોઈએ, એવું લગભગ બધે સ્થળે લખેલું છે. ગોદાનમંગલ બ્રાહ્મણને ૮ થી ૧૬ વર્ષની અંદર, ક્ષત્રિયને ૧૧ થી ૨૨ વર્ષની અંદર, અને વૈશ્યને ૧૨ થી ૨૪ વર્ષની અંદર કરવામાં આવતું; અને પછી તે તે વર્ગનો વિદ્યાર્થી ત્રણ વેદ શીખવા હોય તો ગુરુને ત્યાં ૩૬ અથવા ૧૮ અથવા ૯ વર્ષ અથવા જ્યાં સુધીમાં બરાબર શીખી રહેવાય ત્યાં સુધી રહેતો. એ સમયમાં તે ગંધ, હાર, રસ, છીં, વગેરેનો, તેમજ લેપન, મર્દન, અંજન, નૃત્ય, ગીત, વગેરેનો ત્યાગ કરતો; જંગલમાંથી સમિધ એકઠી કરી લાવતો, અને સાંજ સ્થવાર ગુરુના ઘર માટે પાણી ભરતો. સ્થવારે તે વેદીને વાઢીને સાફ કરતો, અને આગ પ્રજ્વલિત કરી તે પર પવિત્ર

સમિધોને મૂકતો; તથા સાંઝે ગુરુનાં ચરણનું પ્રક્ષાલન કરી, સંવાહન કરી, ગુરુને નિદ્રિત કરી, પછી પોતે નિદ્રા કરતો. લેખનકલાની શોધ થઈ હતી, પણ અભ્યાસ સર્વથા મ્હોંણ્યો જ કરાવવામાં આવતો. વ્રદ્વાંજલિ અને હપસંગ્રહણ કરીને શિષ્ય અધ્યયન માટે ગુરુની પ્રાર્થના કરતો અને 'અધીપ્ત મોઃ' કહીને ગુરુજી પાટ શરૂ કરતા. પછી 'વિરામોઽસ્તુ' કહીને વંધ કરતા. ગુરુને પિતાના જેટલું માન આપવામાં આવતું. "ઉત્પન્ન કરનાર અને વેદ મળાવનાર એ વે પિતા છે; એ વે-માંથી વેદ મળાવનારને ઉચ્ચતર જાણવો. કારણ કે વેદ મળવાથી બ્રાહ્મણનો જે જન્મ થાય છે, તે આ લોકમાં તથા પરલોકમાં શાશ્વત છે."*

૭. પૌરાણિક કાલમાં શિક્ષણની સ્થિતિ.—ઈ. સ. ૫૦૦ થી ૬૮૯ વિક્રમાદિત્યના વચ્ચેથી ઇ. સ. ૧૧૯૪ સુધી ૬૮૯ શાહુદ્દીન ઘોરીએ દિલ્હી અને કનોજનાં રાજ્યોને પાયમાલ કર્યા ત્યાં સુધીના કાલને આપણે પૌરાણિક કાલ કહીશું. વિક્રમાદિત્યની રાજસભાના પંડિતોએ "સંસ્કૃત વિદ્યાના ગુલ થતા હોવાને ઘડીમર ખૂબ તેજસ્વી કર્યો છે." ધન્વન્તરિ, ક્ષપણક, અમરસિંહ, શંકુ, વેતાલમદ, ઘટ-કર્પર, કાલિદાસ, વરાહમિહિર, અને વરુચિ નવરત્નો તરીકે ગણાયા છે; અને એ લોકોએ આર્યવિદ્યા તથા આર્યસાહિત્યની જે સેવા વજાવી છે તે વિશ્વવિખ્યાત છે.

વિદ્યાર્થીઓના ધર્મ પ્રાયશઃ એના એ માલુમ પડે છે; અને વિશેષમાં ૬૮૯નાં કે ન્હાની ન્હાની અને થોડા ઉપયોગની વાવતો માટે પણ નિયમો થયેલા છે. નિયમોનાં કારણો આપવામાં આવતાં નથી. અને કમ-નસીવે વિદ્યાર્થીઓના ધર્મમાં જ શાસ્ત્રકારો એ અયોગ્ય સત્તા વાપરીને અટક્યા નથી. જિંદગીના દરેક પ્રસંગ માટે સૂક્ષ્મમાં સૂક્ષ્મ નિયમો લખવામાં આવ્યા છે; અને જાણે આજનો પ્રજાવર્ગ વાલકોનો સમૂહ

*ઉત્પાદકબ્રહ્મદાત્રોર્ગરીયાન્ બ્રહ્મવઃ પિતા ।

બ્રહ્મજન્મ હિ વિપ્રસ્ય પ્રેત્ય ચેહ ચ શાશ્વતમ્ ॥

મનુસ્મૃતિ, ૨. ૧૪૬.

હોય તેવી એ નિયમોની પદ્ધતિ છે. હસ્તપ્રક્ષાલન સંબંધી પણ ધર્મશાસ્ત્રમાં જે લોકોને માટે સૂક્ષ્મ સૂચનાઓ લખવી પડે, લખાય, અને તેનું અનુસરણ થાય, તેમની સમજશક્તિને માટે આપણે શી કલ્પના કરીશું? જે શાસ્ત્રકારો ન્હાની વાવતોમાં પણ પોતાની ઇચ્છા પ્રમાણે લોકોનું વર્તન કરાવી શકે, તે મોટી વાવતોમાં તેમને છેક જ પરાધીન રાખે એમાં શું આશ્ચર્ય! આવી સ્થિતિમાં સ્વતંત્ર કે નવીન પ્રવૃત્તિ શી રીતે ઉદ્ભવી શકે?

આર્યભટ્ટ, વરાહમિહિર, બ્રહ્મગુપ્ત અને ભાસ્કરાચાર્ય, એઓએ જાગૃત શાસ્ત્રમાં પ્રશંસનીય સંવૃદ્ધિ કરેલી એવું માલુમ પડે છે. પૃથ્વી પોતાની ધરી આસપાસ ફરે છે, અને સૂર્ય તથા ચંદ્રનાં ગ્રહણો ચંદ્ર તથા પૃથ્વીની છાયા આડે આવવાથી થાય છે, એ હકીકત છેક આર્યભટ્ટને માલુમ હતી. વરાહમિહિરની બૃહત્સંહિતામાં મેઘધનુષ્ય, ચરતા તારા, ધરતી-કંપ, વગેરે અનેક વિષયો ઉપર પુષ્કળ માહિતી જણાય છે; અને ભાસ્કરાચાર્યના સિદ્ધાંતશિરોમણિમાં અક્ષરગણિત, અંકગણિત, અને ત્રિકોણ-મિતિનો સુદ્ધાં સમાવેશ થાય છે. અક્ષરગણિતનાં કેટલાંક કૃત્યો ભાસ્કરાચાર્યે કરેલાં, તે છેક ૧૭ મી અને ૧૮ મી સદીમાં જ યુરપમાં શોધાયેલાં છે! અને અક્ષરગણિત હિંદુસ્તાનમાંથી આરબો લઈ ગયેલા, તથા તેને પીઝાના લીઓનાર્ડોએ આઠમી સદીમાં યુરપમાં દાખલ કરેલું એ વાત તો સુપ્રસિદ્ધ છે.

આ કીર્તિકાલના સાહિત્યનું આપણાથી વિવેચન અપાય તેમ નથી. પણ એ સાહિત્યમાંથી સ્ત્રીશિક્ષણ સંબંધી થોડી હકીકત મળે છે તે વતાવીશું. સ્ત્રીયોને વાંચતાં લખતાં શીખવવામાં આવતું; અને તેમનાં પત્રલેખનનાં પુષ્કળ ઉદાહરણો મળે છે. મૃચ્છકટિકામાં મૈત્રેય કહે છે, કે “સ્ત્રી સંસ્કૃત વાંચે અને પુરુષ ગીત ગાય તે જોઈને મને વહુ જ હસવું આવે છે;” અને મૈત્રેયને ગમતું હોય કે નહીં પણ સ્ત્રીયો સંસ્કૃત વાંચતી, એ વાત તો તેના શબ્દોથી સિદ્ધ જ થઈ જાય છે. એ સિવાય ગાન, નૃત્ય, અને ચિત્રકલાના અભ્યાસના ઘણા દાખલાઓ છે.

પણ આ કાલની આંધરમાં જ્ઞાતિવંધન વગેરે કારણોથી વિનાશનાં ચિહ્નો શરૂ થઈ ચૂક્યાં હતાં. મનુના વચ્ચે સુધી વ્રાહ્મણ, ક્ષત્રિય, વૈશ્ય, અને શૂદ્ર સિવાય આર્યોની જ્ઞાતિઓ ન હતી; અને પહેલા ત્રણ વર્ગોને ધર્મજ્ઞાનનો અધિકાર હતો. પણ પૌરાણિક કાલમાં ધર્માધિકારમાંથી વૈશ્યોને વાદ કરવામાં આવેલા; અને થોડા વચ્ચે પછી વ્રાહ્મણ નહીં તે વંધા શૂદ્ર-એ અધર્મનો પ્રચાર થયેલો. ધીમે ધીમે ધંધાઓની જ્ઞાતિઓ થઈ, અને કમનસીવની જાલ વરાવર પથરાઈ રહી.

એલ્બેરુની કરીને એક વિચારવંત, સત્યપ્રેમી અને નિષ્પક્ષવાદી ઇસ્લામી મુસાફર ૧૧ મી સદીમાં આ દેશમાં આવેલો, તેણે હિંદુઓ સંબંધી થોડુંક કહ્યું છે, તે હમેશાં યાદ રાખવા લાયક છે. તે કહે છે, “હિંદુઓ પોતે જે જાણતા હોય તે વીજાને વતાવવાને હમેશાં નાસ્તુશ હોય છે; અન્ય જ્ઞાતિના માણસોને પણ નથી વતાવતા ત્યારે પરદેશીઓને તો ક્યાંથી જ વતાવે! તેમના અભિપ્રાય પ્રમાણે તેમનો દેશ એજ દુનિયામાં એક દેશ છે, તેમના લોકો એજ લોકો છે, અને તેમના સિવાય વીજા કોઈને કશું જ્ઞાન હોય જ નહીં. તેઓ એવા અભિમાની છે કે તમે તેમને એમ કહો કે **હોરાસાન** અથવા **પર્સિસમાં** અમુક ત્રિવિદ્યા અથવા અમુક પંડિત છે, તો તમને તેઓ મૂર્ખ અને અસત્યવાદી માનશે. જો તેઓ મુસાફરી કરે, અને વીજી પ્રજાઓના સંતર્ગમાં આવે, તો વેશક તેમનામાં ફેરફાર થાય; કારણ કે હાલના લોકો જેવા છે તેવા તેમના પૂર્વજો ન હતા.”

એકંદરે જોતાં હિંદુઓની શિક્ષણપ્રવૃત્તિ સતેજ માલુમ પડતી નથી. વૈદિકકાલ અને બૌદ્ધકાલ વિજય અને ધર્મના પ્રકાશથી જરા ચિન્નિત થઈ શકે છે; પણ વીજા સમયો અનુત્સાહ અને એકવિધ્યના અંધકારથી આચ્છાદિત રહે છે. પ્રવૃત્તિ હતી તે પણ સંકુચિત માર્ગમાં જ. હિંદુસ્તાનની દિવ્ય વાડીમાં કુસુમો થયેલાં; પણ તે પ્રાયઃ એકરંગી, અને ગંધમાં પણ જવલ્લે જ ભિન્ન. દુરારાધ્ય રસેન્દ્રિયને તેમાં પરિક્રમણ કરતાં જરા અનાદર થાય તેમાં આશ્ચર્ય નથી. ડક્ષિણ ગિરિવરો, નાગર

સરસી સરિતાઓ, અને ધવલ નિર્મલ શરણો; કુંજો, વૃક્ષો અને સુગંધી રંગવેરંગી લતાઓ; રમ્ય આકાશરેખાઓ, રમ્યતર જ્યોત્સ્નિકાઓ, અને મનોહર સંધ્યાઓ—પ્રાકૃતિક સૌંદર્યની એ વધી વિવિધ અને મગ્ય વિભૂતિ છતાં હિંદુઓમાં વૈવિધ્ય આવેલું નહીં એ વિલક્ષણ છે. ઇતિહાસના વિશેષ પ્રકાશથી આ એકવિધ્યમાં વૈવિધ્ય દેખાય, અથવા ઇતિહાસની ફિલસુફી એકવિધ્ય કરી નાખતી કોઈ એન્દ્રજાલિક ધૂમસની સમજણ આપે, ત્યાંસુધી આ વિષયમાં સમાધાન થવું સંભવિત નથી.

૮. યાહુદીઓમાં શિક્ષણ.—કોઈ પણ લોકોએ જો પોતાની શિક્ષણશક્તિ સિદ્ધ કરી હોય, તો ફક્ત રાજ્યના લોકોએ કરી છે. જે લોકોને ૧૮૦૦ વર્ષ થયાં પોતાનો દેશ છોડવો પડ્યો છે, જેઓ ભિન્ન ભિન્ન પ્રજાઓમાં વિખેરાઈ ગયેલા છતાં પોતાનું એક જ જાઝબી રહ્યા છે, અને દેશ, રાજ્ય, કે નિયામક વગર અક્ષીણ ઉત્સાહથી જેમની ટેવ, રીત માત, અને આસ્થા જેવીનેતેવી રહેલી છે, તેમની હકીકત લેખેલ વિલક્ષણ છે. એ ઓલાદની અદ્ભુત જીવનશક્તિ, સ્વભાવની નિશ્ચલતા અને ચમત્કારિક વૃદ્ધિની કશી અવગણના કર્યા વગર એટલું તો આપણે કહી શકીએ, કે પ્રાચીન યાહુદીઓ જે પ્રશંસાપાત્ર ઐહિક અને આધ્યાત્મિક શિક્ષણની પદ્ધતિ પોતાના વંશજોને વારસામાં આપી ગયા છે, તેને પણ અમુક અંશે એ પરિણામ લાવવાનું માન ઘટે છે.

૯. શરૂઆતમાં શિક્ષણની સ્થિતિ.—યાહુદીઓના શિક્ષણનું વિશેષ લક્ષણ એ છે કે તેમના ઇતિહાસની શરૂઆતને લેખે તે સાર્વજનિક ન હતું. વાઙ્મયના સમયમાં—વિશેષે કરીને ન્હાનાં છોકરાંઓને માટે જાહેર શાળાઓ હોવાનાં કંઈ ચિહ્નો મળુમ પડતાં નથી. જે લોકોમાં રાષ્ટ્રની કલ્પના ન હોય, અને ઈશ્વરમાં નૃપત્વનો આરોપ થતો હોય, ત્યાં જૂદાંજૂદાં કુટુંબોમાં છૂટુંછૂટું શિક્ષણ અપાય એ સ્વાભાવિક છે.

વાઙ્મયને *જેહોવાના સેવકનું પદ પ્રાપ્ત કરવાનું હતું, અને તેટલા

માટે તેને પંડિત થવાની કશી જરૂર ન હતી. માપા દ્વારા અને માતા-પિતાના વર્તનના અવલોકન દ્વારા તેને ધર્મ અને નીતિના સિદ્ધાંતોનો બોધ થાય એટલું માત્ર આવશ્યક હતું. અમુક પ્રજાઓમાં જે પ્રકારનાં મનુષ્યો શ્રેષ્ઠ મનાતાં હોય, જે લક્ષણ પરમ દૃષ્ટ ગણાતું હોય, તે તરફ તે પ્રજાઓના શિક્ષણનું વલણ થાય છે, એ સિદ્ધ છે. રોમમાં જેને રણમાં થાક ન લાગે, અને જે ગમે તેવી કવાયતમાં ઉતરી શકે, એવા બહાદૂર સૈનિકનું પદ શ્રેષ્ઠ મનાતું; ગ્રીસનું શારીરિક અને માનસિક સૌંદર્યના યોગ ઉપર લુહ્ય હતું; અને યાહુદીઓમાં ધાર્મિક, સદ્ગુણી, અને “તમારે પવિત્ર થવું, કારણ કે હું તમારો પરમેશ્વર પવિત્ર છું”—એ આજ્ઞાને અનુસરનારા મનુષ્યને ધન્ય ગણવામાં આવતો.

બાઈબલ ઉપરથી જણાય છે કે યાહુદીઓના શિક્ષણમાં નિયમન સખત હતું. કહેવતોમાં લખેલું છે, કે “જે પોતાની લાકડી વરાવર વાપરતો નથી, તે પોતાના પુત્રને ધિક્કારે છે; પણ જે चाहे છે તે વખતસર સજા કર્યા વગર રહેતો નથી.” અને, “સજા કરતાં પાછું વાળી જોતો નહીં, કારણ કે લાકડીથી કાંઈ તારો છોકરો મરી જવાનો નથી. દંડપ્રહારથી તું તેના આત્માને નરકમાંથી મુક્ત કરીશ.” વળી, “આશા રહે ત્યાં સુધી તારા પુત્રને પાંસરો કરજે, અને તેના રડવાની દરકાર કરતો નહીં;” વગેરે.

એમ જણાય છે કે છોકરાઓને જ વાંચતાં લખતાં શીખવવામાં આવતું. છોકરીઓને માત્ર કાંતવું, વણવું, રસોડ કરવી, ઘરની સંભાળ રાખવી, તથા ગાવું, અને નાચવું—એની જ કેળવણી મળતી.

ટૂંકામાં, યાહુદીઓના પુરાતન શિક્ષણમાં વુદ્ધિસંસ્કારનો અંશ થોડો જ હતો. તેઓનાં મનથી ધર્મનીતિ તથા સ્વદેશપ્રીતિની જ આવશ્યકતા હતી. વડીલો પોતાના લોકોનો ઇતિહાસ ફરજંદોને સંભળાવતા, અને ईश्वરના માનીતા લોકોપર ગુજરેલી હકીકત વર્ણવી વતાવતા. એ ઇતિહાસિક વૃત્તાંતોના સ્મરણને માટે જે હત્સવો પાઠવામાં આવતા, તેમાં ફરજંદો ભાગ લેતાં, અને તેથી કરીને ईश्वર તરફ ઉપકાર અને દેશ તરફ ભક્તિની વૃત્તિઓ તેમનાં હૃદયમાં સ્ફુરી આવતી.

૧૦. સાર્વજનિક શિક્ષણનો ઉદ્ભવ.—ક્રિશ્ચિયન ધર્મ દાખલ થવા લાગ્યો, તે પછીનાં વર્ષોમાં પ્રાચીન યાહુદીઓની શિક્ષણપ્રવૃત્તિ કેટલે દરજ્જે સંવાદિત થઈ, એ કલ્પવું સહેલું નથી. ગૃહશિક્ષણને વડલે સાર્વજનિક શિક્ષણ શરૂ થયું; તથા નીતિ અને ધર્મના સિદ્ધાંતો ઉપરાંત બુદ્ધિને સંસ્કાર આપવાના પ્રયત્નો પણ થવા લાગ્યા. કેલ્લવળી વધા માણસોએ લેવી જોઈએ, અને લેવાની વધાને ફરજ પાડવી જોઈએ— એ આધુનિક સિદ્ધાંતે સઘી સઘી પહેલી સદીઓથી જ એ લોકોએ વળે અંશે અમલમાં આણ્યો હતો. જેનાની લડાઈ પછી પ્રશિશ્નનો, તથા ૧૮૭૦ પછી ફ્રેંચોએ જે પ્રમાણે કરેલું, તથા પરામવ પામેલી પણ ઉત્સાહક્ષીણ નહીં થયેલી વધી વહાદૂર પ્રજાઓ જે પ્રમાણે કરે છે, તે પ્રમાણે યાહુદીઓએ પણ સમર્થ માનસિક પ્રયત્નથી પોતાનું રક્ષણ કરવાનો અને સાર્વજનિક શિક્ષણના સંવર્દનથી ચોંચેલું પાછું મેલવવાનો પ્રયત્ન કરેલો.

૧૧. શાળાઓની વ્યવસ્થા.—ઈ. સ. ૬૪ માં મુખ્ય ધર્માચાર્ય જોશુઆ વેન ગમાલાએ દરેક શહેરને એક શાળા સ્થાપવાની ફરજ પાડી, અને જે શહેર ન સ્થાપે, તેને વહિષ્કૃત કરવાનો હુકમ કર્યો. જો કોઈ શહેરના વે ભાગ વચ્ચે નદી હોય, અને પૂલથી અથવા વીજી કોઈ રીતે એક ભાગમાંથી વીજા ભાગમાં જવાની સગવડ હોય નહીં, તો દરેક ભાગમાં શાળા રાખવાનું ઠરાવ્યું. આજ પણ શાળાઓ અને શિક્ષકોની સંખ્યાના સંબંધમાં ટૅલમ્મડમાં* જે નિયમ આપેલો છે, તે પ્રમાણે આપણે કરી શક્યા નથી: “જો વિદ્યાર્થીઓની સંખ્યા ૨૫ થી વધારે ન હોય તો એક જ શિક્ષકે કામ કરવું; જો ૨૫ થી વધારે વિદ્યાર્થીઓ હોય તો શહેરે એક સહાયની નીમણુક કરવી; જો સંખ્યા ૪૦ થી પણ વધારે હોય તો વે શિક્ષકોની યોજના કરવી.”

૧૨. શિક્ષકોનું માન.—એ પુરાતન કાલમાં “ નગરના એ સ્વરા રક્ષકો ”—શિક્ષકો સંબંધી કેવી ઉત્કૃષ્ટ કલ્પના હતી! તેમના કર્તવ્યનો

પ્રદેશ કેટલો વિશાળ હતો, અને કેટલું તેમને માન મળતું! ધર્મગુરુઓ પરણેલા શિક્ષકોને જ પસંદ કરતા; જેઓને કુટુંબનું આધિપત્ય ન હોય તેમને શાળાનું આધિપત્ય આપતાં તેમને અવિશ્વાસ રહેતો. પુસ્તક અને અનુભવી શિક્ષકથી થતા ફાયદા સુપ્રદર્શિત કરવાને નીચે પ્રમાણે લખ્યું છે:—“જે કોઈ જુવાન શિક્ષક પાસે મળે છે, તે લીલી દ્રાક્ષ ખાનાર કે નવો ક-હાડેલો દ્રાક્ષાસવ પીનાર આદમી જેવો છે; પણ જેનો ગુરુ પુસ્તક વચનો છે, તે જે આદમી પરિપક્વ અને મધુર દ્રાક્ષ ખાય છે, તથા જૂનો આસવ પીયે છે, તેના જેવો છે. સૌમ્યતા, સહનશીલતા અને નિઃસ્વાર્થતા—એ સદ-ગુણો વગર શિક્ષકને ચાલે નહીં એવું માનવું હતું. ટૅલમડમાં લખ્યું છે કે “તમારા ગુરુને અને તમારા પિતાને મદદની જરૂર હોય તો પિતાની પ-હેલાં ગુરુની સેવા વજાવજો; કારણ કે પિતાએ તમને આ લોકનું જીવન માત્ર આપ્યું છે, પણ ગુરુએ પરલોકનું જીવન સુદ્ધાં તમારે માટે નિશ્ચિત કર્યું છે.” આ વાંચતાં “ફિલિપના કરતાં ઍરિસ્ટોટલનો મારાપર વધારે અનુગ્રહ છે” એવું સિકંદરે કહેલું, તેનું સ્મરણ થયા વિના રહેતું નથી.

૧૩. પદ્ધતિ અને નિયમન.—છ વર્ષની વયે છોકરાઓ શાળામાં દાખલ થઈ શકતા. ટૅલમડમાં લખ્યું છે, કે “છ વર્ષની અંદરનો વિદ્યાર્થી તમારી શાળામાં લાવવામાં આવે, તો તમારે તેને રાખવો નહીં;” અને તે પછી ગુમાવેલા વખતનો વડલો લેવો યોગ્ય છે એમ સૂચવવા કહ્યું છે, કે “છ વર્ષ પછી છોકરાને દાખલ કરવો, અને તેના પર વઢ-દના જેટલો ભાર ભરવો.” પણ તે વખતના કેટલાએક વિચક્ષણ અને દૂરદર્શી પંડિતો વધારે યોગ્ય સલાહ આપે છે: “ન્હાના મોટા વિદ્યાર્થીઓ તરફ તેમની ગ્રહણધારણશક્તિના પ્રમાણમાં આચરણ કરવું.”

યાહુદી શાળાઓમાં વાંચનલેખનની સાથે થોડુંક પ્રાણીવર્ણન તથા ભૂમિતિ અને ટ્રગોન શીખવવામાં આવતાં. વાંચનલેખન શીખ-વવાની પદ્ધતિના સંબંધમાં ફ્રાન્સનો પ્રખ્યાત પંડિત રેનન કહે છે, કે “પૂર્વમાં પુસ્તક હાથમાં લઈને કેટલાએક માણસો સાથે વેસીને મ્હોળ કરે છે, તે રીતે ઝીસસ પણ શીખેલો, એ નિઃસંશય છે.” બેશક ઘાડબલ

પહેલવહેલું વિદ્યાર્થીઓના હાથમાં મૂકવામાં આવતું. યાંચન શી-
 યવતી વચ્ચે શિક્ષક પ્રસંગોપાત્ત નીતિનાં સૂત્રોનો પળ વોધ કરતો.
 શુદ્ધ ઉચ્ચાર માટે યત્ન કરવામાં આવતો, અને સમજાવવાની
 યાતર જૂઠાં જૂઠાં દૃષ્ટાંતો આપતાં, અને જરૂર પડે તો ૪૦૦ વચ્ચે
 ંની ં વાત કહેતાં ગુરુઓ કાચર થતા નહીં. શિક્ષણપદ્ધતિઓ રસ-
 ભરી અને આકર્ષક હતી; અને નિયમન પળ કટિન ન હતું. પ્રાચીન
 વચ્ચતની કહેવતરૂપ થઈ પડેલી કટોરતાનાં થોડાં જ ચિહ્નો રહ્યાં હતાં.
 ટેલમ્ડમાં લખ્યું છે, કે “વાલ્કોને શાસન કરવામાં ંક, અને મેટ-
 વામાં વચ્ચે હાથ વાપરજો.” “વાલ્કોને મારી પાસે આવવા દેજો”
 ંવું કહેનારા મહાત્માની અસાધારણ મૂતદયાનો થોડો અંશ યાહુદી-
 ંઓમાં પળ આવેલો. શારીરિક શિક્ષા અમુક અંશે ન્યાય્ય ગળવામાં
 આવતી, અને અજવ જેવું ં છે કે ૧૧ વર્ષની ઉપરના વિદ્યાર્થીઓ માટે
 તે રાચી હતી. ંથી વધારે વચના વિદ્યાર્થીનો આજ્ઞામંળ માટે ંરાક
 વંધ કરી શકાય, અને તેને ચાવચાથી પળ મારી શકાય ંવો
 નિયમ હતો.

છેવટે યાહુદી શિક્ષણમાં ગુળની સાથે દોષ પળ હતા, ંમ ંનસાફની
 ંયાતર આપળે કવૂલ કરવું જોઈં. ંનિયાના વીજા લોકોની તરફ
 યાહુદીઓનું વર્તન નીચ, સંકુચિત, અને અપકારક હતું. હાલના
 યાહુદીઓમાં પળ ં ંર્ગુળો થોડે અંશે રહી ગયા છે. ંસવી સનની
 શરૂઆતમાં તો જાત્યમિમાની અને ંરામહી યાહુદીઓ ં વીજા લો-
 કોમાં પ્રચલિત વધા વિષયો શિક્ષણપ્રદેશની વહાર મૂક્યા હતા; અને
 ગ્રીસ તથા રોમની ઉત્કૃષ્ટ ફિલસૂફીનો સંસ્કાર તેમના પર થોડો જ
 થયો હતો.

૧ૢ. ચીનાઓમાં શિક્ષણ.—ચીનાઓમાં ંળા જૂના વચ્ચતથી સુ-
 ંધારો દાચલ થયો છે; અને ંળા લાંવા વચ્ચતમાં તેઓનાં જાતિલક્ષ્ણો
 કાચમ રહ્યાં છે. ંળ હજાર વર્ષમાં ંનિશ્ચલ લોકોમાં થોડો જ તફાવત
 પડ્યો છે. દરેક વસ્તુ પરંપરાગત રીતિ ં ચાલ્યા કરે છે. શિક્ષણની

ઘટમાઝ પળ એજ મંદ ચંચલચી ગતિએ કર્યા કરે છે. શિક્ષકોનું કામ એટલું છે કે અમુક નિયમિત ત્રીણામાં વિદ્યાર્થીઓ ચાલી શકે એવી તેમને શક્તિ આપવી. વાહ્યાકૃતિમાટે, શોભે એવી રીતભાત માટે તેઓ વધારે સંભાળ રાખે છે; સૂક્ષ્મ કે ગંભીર નીતિને માટે નહીં. જિંદગીને તેઓ કર્મકાંડના જેવી, એટલે લગ્ન વગેરે પ્રસંગો પર જે ક્રિયાઓ કરવી પડે છે તેવી ક્રિયાઓના સમૂહ જેવી ગણે છે. કયે વચ્ચે શું કરવું એ વાત નક્કી થઈ ગયેલી છે; અને તે પ્રમાણે તેઓ ભૂલ વગર કર્યા કરે છે. કશી નવીનતા-કશી સ્વતંત્રતા નથી. તેઓની કઠામાં નીરસ એકાત્મ્ય દેખાય છે, તથા ભવ્ય કલ્પનાના અભાવને લીધે સૌંદર્ય પણ નિર્માલ્ય ભાસે છે.

તોપણ ચીનાઓ હાસ્યાસ્પદ નથી. જે લોકોને હાલની ઘણી ચર્ચા “શોધો”-હસવી સનની શરૂઆતથી માલુમ હતી, તેમને હાસ્યાસ્પદ કેમ ગણી શકાય! ચીનાઓ અભિમાની છે, અને તેમનું અભિમાન સકારણ છે. તેમની ભાષા વિચિત્ર અને અપૂર્વ છે. અક્ષરો ધ્વનિસૂચક નહીં, પણ વસ્તુ અને શબ્દ-સૂચક છે. ઇ. સ. ની વીજી સદીમાં લખાયેલા એક કોશમાં ૯,૩૫૩ સંજ્ઞાઓ હતી; અને હમણાં તૈયાર થયેલા એક વિશાળ કોશમાં ૪૩,૯૬૦ સંજ્ઞાઓ માલુમ પડે છે. આથી ભાષા ઘણી કઠિન થઈ જાય છે. લિખિત ભાષામાં થોડા જ માણસો નૈપુણ્ય મેળવે છે, અને પાંડિતોને પણ વધી સંજ્ઞાઓ વિદિત હોતી નથી. હુશિયાર પ્રેન્સ્યુઅટ થવાને દશ વાર હજાર સંજ્ઞાઓનું જ્ઞાન વસ છે, અને બે ત્રણ હજાર શબ્દોથી પણ સાક્ષર તરીકે શરૂઆત કરી શકાય છે. વિદ્વત્તાને સર્વોત્કૃષ્ટ માન મળે છે. સાર્વજનિક શિક્ષણની વ્યવસ્થા સરકાર તરફથી કરવામાં આવતી નથી; પણ સરકાર પરીક્ષાઓની યોજના કરે છે, અને શિક્ષણને મહત્ત્વસાધન બનાવીને તેને ઉત્તેજન આપે છે. શિક્ષકો પારિતોષિકોથી નિર્વાહ ચલાવે છે, અને સાહિત્ય તથા ઇતિહાસની માર્ગોપદેશિકા એ વિદ્યાર્થીઓનું પ્રથમ પુસ્તક છે. શિક્ષક બાલકોને નીતિના મામાન્ય સિદ્ધાંતો શીખવ્યા પછી-સ્વર્ગ, પૃથ્વી અને

મનુષ્ય-૧ ત્રણ શક્તિઓ; ચાર ઋતુઓ; ધાતુ, કાષ્ટ, જલ, અગ્નિ, અને પૃથ્વી ૧ પાંચ તત્ત્વો; પ્રેમ, ન્યાય, હાપણ, ચપલતા, અને સત્ય-૧ પાંચ સદ્ગુણો; પાંચ જાતનાં ધાન્યો; છ જાતનાં ગૃહોપયોગનાં પ્રાણીઓ; સાત પ્રકારની પ્રવલ્લ મનોવૃત્તિઓ; સંગીતના આઠ સ્વરો; સંવંધની નવ પાય-રીઓ; અને નાગરિકની દશ ફરજો સંવંધી માહિતી આપેછે. સ્ત્રીશિક્ષણ પ્રચલિત નથી, પણ વિદ્વાન સ્ત્રિયોને ઘણું માન મળે છે.

૧૬. લાઓત્સે અને હુંગટ્સે—છઠ્ઠી સદીના અરસામાં ચીનને લાઓત્સે અને હુંગટ્સે નામે બે સુધારકોનાં દર્શન થયાં. પ્રથમ સુધારક સ્વતંત્રતા, મનોવિસ્તાર, તથા ઉચ્ચત આદર્શનો હિમાયતી, અને અંધ પરંપરાનો દુરમન હતો; અને તે નિષ્ફલ થયેલો. બીજો સુધારક, જે કૉનફ્યુશિયસના નામથી પ્રસિદ્ધ છે, અને જેણે ૩૦૦૦ શિષ્યો કરેલા એવી દંતકથા પ્રચલિત છે, તેના સિદ્ધાંતો જનસુખાવદ સંવંધી તથા વ્યક્તિસુખવાદને પણ અનુકૂળ હોવાથી લોકોને અગમ્ય ન હતા; તેણે ૧ સિદ્ધાંતોનું અનુકરણ થાય તેટલા માટે રાજ્ય તથા કુટુંબના અંકુશનું નિર્માણ સૂચવેલું; અને તે સફળ થયેલો.

લાઓત્સેના લેખમાંથી કેટલાંક અવતરણો અહીં આપવાથી છઠ્ઠી સદીમાં ચીનની વિચારશક્તિ કેટલી ઉત્કૃષ્ટતાએ પહોંચી હતી તે વરાવર ધ્યાનમાં આવશે:—

“કેટલાંક ખરાબ શાસકો આપણને એવું મનાવવાનો પ્રયત્ન કરે છે, કે મનુષ્યનાં બુદ્ધિ અને હૃદયને કશો खોરાક નહીં જોઈએ; તેનું ઉદર ભરાય તો બહુ થયું. તેની ઇચ્છાશક્તિને સમર્થ કરવામાં કશું ફલ નથી; તેનાં અંગ મજબૂત થયાં એટલે બસ. લોકો અજ્ઞાનમાં રહે તે ઘણું સારું, કારણ કે એવી સ્થિતિમાં તેમને આકાંક્ષાઓ થોડી થાય. બહુ ડાહ્યા માણસોને શાસનમાં રાખવાનું કામ તો દુર્ઘટ છે.

“આવા વિચારો મનુષ્ય જાતિ તરફ આપણી ધરી ફરજથી વિરુદ્ધ માર્ગ દર્શાવે છે. અધિકારવાળાઓએ તો ભાષણ અને લેખન દ્વારા શિક્ષણ આપીને લોકોને મદદ કરવી જોઈએ. તેમના પર જુલમ કર-

વાને બદલે અને તેમને ગુલામ જેવા ગણવાને બદલે તેમનું બને તેટલું હિત કરવું જોઈએ.”

વીજા શબ્દોમાં કહીએ તો લોકોમાં પ્રવોધનો પ્રકાશ કરવાથી અને તેમના હિત માટે સર્વથા તત્પર રહેવાથી જ શાસકો શાસકપદને યોગ્ય થાય છે.

ચીનાઓએ આ ઉત્કૃષ્ટ ઉપદેશને પૂર્ણ અંશે સ્વીકાર્યો નથી; તોપણ શિક્ષણ સર્વવ્યાપક કરવાને તેમણે પ્રયત્ન કર્યો છે એટલું સિદ્ધ છે. હક નામે એક પાદરી વેધક કહે છે, કે “પ્રાથમિક શિક્ષણનો પૂર્ણ વિસ્તાર જો કોઈ દેશમાં થયો હોય, તો ચીનમાં થયો છે.” એજ પ્રમાણે એક જર્મન લેખક જણાવે છે, કે “ચીનમાં ગમે તેવું નિર્માલ્ય ગામડું હશે, તે પળ અમુક જાતની શાળા વગરનું નહીં હોય.” ચીન જેવા પરંપરિત દેશમાં વર્તમાન ઉપરથી ભૂતની કલ્પના થવી સહજ છે. પણ આ સર્વ-વ્યાપક શિક્ષણ છેક ઉપરઉપરનું અને બાહ્ય શોભાનું છે. ચીનાઓની શિક્ષણપદ્ધતિ મળાવે છે સ્ત્રી; પણ કેળવતી નથી.

૧૬. રૂઝિત્તમાં શિક્ષણ.—પ્રાચીન સમયમાં રૂઝિત્તનો સુધારો પણ ઉત્તમ પ્રકારનો હતો. થીબ્સ, મેક્સિસ, અને હેલિઓપોલિસમાં ધર્મગુરુઓ તથા સૈનિકો માટે શાળાઓ હતી; અને તેમાં દીક્ષિત આચાર્યોને સાધારણ શિક્ષણ ઉપરાંત રહસ્યોનું પણ જ્ઞાન આપવામાં આવતું. રાજપુત્રોને આચાર્યપુત્રોની સાથે કેળવણી અપાતી, અને એ આચાર્યપુત્રો ૨૦ વર્ષની વયના અને સદ્વર્તનના ઘૂંટી કહાડવામાં આવતા. શિક્ષણ ઉપર એટલી શ્રદ્ધા હતી કે હાયોડોરસના કહેવા પ્રમાણે સેસો-સ્ટ્રિસના પિતાએ પોતાના પુત્રની સમાન વયના વધા વાલકોને એક-સરખું શિક્ષણ આપવાનો ટરાવ કરેલો; અને તે એવી આશાથી કે સાથે કેળવાયેલા હોવાથી તે વધા રાજપુત્રના નિમકહલાલ અને વિશ્વાસપાત્ર મિત્રો થઈ રહે. અભ્યાસક્રમમાં ભાષા, ગણિત, ભૂમિતિ, ધર્મશાસ્ત્ર, પ્રાણીવર્ણન, સંગીત, અને ધર્મનો સમાવેશ થતો; તેમાં ગણિત પર ખાસ ધ્યાન આપવામાં આવતું, અને તે શીખવવાની પદ્ધતિઓ

આકર્ષક હતી. ઇતર ભાષાઓની થોડી જ માહિતી આપવામાં આવતી ; પળ ક્લીઓપેટ્રા યાહુદીઓ, આરવો, હબસીઓ, અને સીરિયનોની ભાષા બોલી શકતી એવું કહેવાયેલું છે. ટૉલેમીઓના વચ્ચતમાં એલે-ક્ઝાન્ડ્રિઆ વિદ્વત્તાનું પ્રસિદ્ધ સ્થળ થઈ પડ્યું હતું; અને તેમાં વિશેષ-કરીને પ્રાકૃતિક શાસ્ત્રનો પુષ્કળ વિસ્તાર થયેલો. સંગ્રહસ્થાનને માટે એક રાજમહેલ ખાલી કરવામાં આવેલો; જેમાં ગ્રીસના પ્રખ્યાત પંડિતો રહેતા, અને વિદ્યાદાન આપતા. એક સેટી અને થૉથમીસના વચ્ચતથી વિદ્વાનો “ભૂતકાલનું જ્ઞાન સંગ્રહતા હતા; ઇતિહાસ, કાવ્ય, ધર્મ, લેખન-પદ્ધતિ, અને કર્તવ્યની ફિલસુફી પર નવીન પુસ્તકો લખતા હતા; તથા એ વધાને રાખવાને થીબ્સની અંદર યોગ્ય તંત્રીના હાથ નીચે એક જાહેર લાઇબ્રેરી સ્થાપવામાં આવી હતી.”* કાગલો ઇજિપ્તમાંથી જ ગ્રીસમાં ગયેલા, અને ગ્રીસમાં લાંબા વચ્ચત સુધી એજિપ્તક જ્ઞાનનો ઘણો મહિમા હતો.

૧૭. વર્ગવિભાગ.—પળ એજિપ્તક પંડિતોનો એક જૂદો જ “વર્ગ” હતો; તેઓને ઘણું માન મળતું, અને તેઓ વ્યાપારીઓ તથા કર્મકારો તરફ તિરસ્કારથી જોતા.”† કોઈ પળ જાતના સાધારણ “ધંધાઓની ઉપલા વર્ગોને ચીડ હતી; અને કોઈને પળ માનવંતા ગણાવું હોય તેને માટે તે નાલાયક ગણાતા.”‡ તોપળ હિંદુસ્તાન કરતાં કેટલેક અંશે સ્થિતિ સારી હતી એવું માલુમ પડે છે; કારણ કે “ભેદ આવો સૂક્ષ્મ હતો તે છતાં ક્વચિત્ તેનું ઉલ્લંઘન થઈ શકતું. ઇજિપ્તમાં વર્ણવિભાગ હતો એમ માનવું એક મૂલભરેલું છે. બીજા દેશોની માફક અહીં પળ માવાપ પોતાનાં ફરજંદોને પોતાના ધંધાની માહિતી આપતાં; પળ તેમ જ કરવાની કંઈ જરૂર ન હતી; એ સંબંધી કાંઈ ખાસ ધારો ન હતો. ઇજિપ્તની જાહેર શાળાઓમાં સહુ કોઈને જવાની છૂટ હતી, અને ત્યાં અમીરના છોકરાની સાથે જ કારીગરનો છોકરો એક પાટલી પર બેસતો, તેને પળ એજ કેલવળી મળતી; અને તેને પળ પ્રખ્યાતિ મેલવવાના પ્રસંગો હતા.

* રાષ્ટ્રકથામાલામાના ‘‘ઇજિપ્ત’’ માંથી. † એજ ઇસ્તકમાંથી. ‡ એજ ઇસ્તકમાંથી.

એનામાં ટીક હીર માલુમ પડતું, તો એને પંડિત થવાની સૂચના કરવામાં આવતી; અને પાંડિત્ય એ રાજ્યમાં નોકરી મેળવવાના પરવાના જેવું હતું. એક વચ્ચત નોકરી મળ્યા પછી યોગ્યતા પ્રમાણે આગળ વધી શકાતું; અને આ પ્રમાણે કારીગરના છોકરાને પણ રાજ્યના મોટામાં મોટા હોદ્દાએ પહોંચવામાં અંતરાય ન હતો. ફત્તેહમંદ દિવાનોને રાજ્ય તરફથી મોટી જમીનની વક્ફીસો મળતી, અને તેથી કારીગર વર્ગનો કોડ પણ હુશિયાર જુવાન જમીનદાર અમીર વર્ગમાં સદ્વર્તન અને હુશિયારીથી ઢાલત થઈ શકતો.” ઇજિપ્તના વધા ઇતિહાસકોએ આ વર્ગવિભાગનાં અનિષ્ટ પરિણામોનું વિવેચન કરેલું છે, અને તેને હિંદુસ્તાનના દુઃસહ વર્ણવિભાગ સાથે સરખાવેલો છે. પણ જે દેશમાં સાર્વજનિક શિક્ષણની છૂટ હોય તેને જે દેશમાં અમુક વર્ગોને શિક્ષણના અનાધિકારી જ માનવામાં આવતા હોય તેના કરતાં વેશક વધારે સુધરેલો ગણવો જોડે.

૧૮. ઇરાનમાં શિક્ષણ.—પ્રાચીન ઇરાનમાં સાર્વજનિક શિક્ષણ માટે પણ પ્રયત્ન થયો હોય એમ જણાય છે. ઇરાનીઓના ધર્મવિચારમાં હોરમઝ્દ અથવા શ્રેયસસ્ત્વનો અહરિમાન અથવા અશ્રેયસસ્ત્વ સાથે સંતત વિરોધનાં ઉપદેશ હતા, અને તેટલા માટે પવિત્ર જીવનથી શ્રેયસસ્ત્વના વિજય માટે વનતો પ્રયત્ન કરવાની દરેકની ફરજ ગણાતી હતી. શરીર અને હૃદયમાં પૂર્ણતા મેળવવાને ઉન્નત પ્રયત્નો કરવામાં આવતા. ઇરાનીઓના મિતાચાર અને મિતવ્યયથી કેટલાએક ગ્રીક લેખકો પણ મોહિત થયેલા; અને હેનોફને પ્રાચીન ઇરાનીઓની શૌર્ય અને ઔદાર્યમરેલી રીતમાતનું એક સ્થળે મનોહર વર્ણન કરેલું છે. આર્ચ ડીકન ફેરર કહે છે, કે “આપણે આપણા શિક્ષણના ઉચ્ચગ્રાહી ઉદ્દેશ માટે મગરૂર છીએ. પણ કેટલીએક પ્રાચીન પ્રજાઓની અંદર એ ઉદ્દેશ અમુક અંશોમાં જેટલો ઉચ્ચ હતો, તેટલો એ યુરેયર ઉચ્ચ છે! પ્રાચીન ઇરાનીઓ અગ્નિ અને સૂર્યના પૂજક હતા; તેમના ઘણા યુવા લોકો સહેલામાં સહેલી ઇન્દ્રિયવિજ્ઞાનની પરીક્ષા માગ્યે જ પાસ કરી શક્યા હોત; તોપણ વેશક પૃ. ઇરાનીઓનો ઉદ્દેશ આપણે પણ ઉપદેશ

લેવા જેવો છે. ચૌદ વર્ષની વયે કે જ્યારે આપણે આપણાં ફરજંદોને શાळाમાંથી ઉઠાડી લઈએ છીએ અને પછી તેમને માટે કશું કરતા નથી, ત્યારે ઇરાનીઓ પોતાના બાલકોને ડહાપણ, ન્યાય, મિતાચાર, અને શૌર્યના ગુણો શીખવવાને શ્રેષ્ઠ શિક્ષકોને સોંપતા. ડહાપણમાં પ્રાર્થનાનો, ન્યાયમાં સમગ્ર જીવિત પર્યંત સત્યનો, મિતાચારમાં વિષય-વાસનાઓનાં સંયમનનો, અને શૌર્યમાં બધી દુષ્ટ વસ્તુઓના પ્રતિરોધનો સમાવેશ થતો.”

એકંદરે જોતાં, પૂર્વના લોકોનાં શિક્ષણના ઇતિહાસમાંથી અનુકરણ કરવા લાયક ઘણી બાબતો આપણને મળતી નથી. થોડે અથવા વધારે અંશે શિક્ષણ અમુક વર્ગોનો જ અધિકાર ગણાય છે; સ્ત્રિયોને ઘણુંકરીને તેનું ફલ આપવામાં આવતું નથી; સાધારણ લોકોના સંબંધમાં તો અમુક ધંધો શીખવો, કે યુદ્ધકલા શીખવી, કે પરલોકની તૈયારી કરવી, એજ શિક્ષણ મનાય છે; વ્યક્તિઓના સ્વતંત્ર ઉત્સાહને બિલકુલ ઉત્તેજન મળતું નથી; અને વસ્તીનો મોટો ભાગ ધર્મ, અથવા ધરંપરા, અથવા રાજકીય જુલમના ત્રાસ નીચે રહેલો મालુમ પડે છે.

૧૯. વ્યવચ્છેદક સંક્ષેપ.—સામાન્ય રીતે બોલીએ તો પૂર્વની પ્રાચીન પ્રજાઓનાં શિક્ષણમાં નીચેનાં લક્ષણો હતાં:—

- (૧.) શિક્ષણ આચાર્ય વર્ગ તરફથી આપવામાં આવતું; કારણ કે આચાર્યો જ સુશિક્ષિત હતા.
- (૨.) અપાયેલું જ્ઞાન પ્રાયશઃ ધર્મ સંબંધી કે નીતિ સંબંધી હતું; અને શિક્ષણનો ઉદ્દેશ સદ્વર્તનમાં પર્યાપ્ત થતો.
- (૩.) જ્ઞાન ઉપર અધિકારની મુદ્રા હોવાને લીધે વિદ્યાર્થીઓ સ્વતંત્ર ચર્ચા કરી શકતા નહીં; અને સાધારણ બલણ નિશ્ચલતા તરફ થતું.
- (૪.) જ્ઞાન શબ્દોમાં સંગ્રહીત હોવાને લીધે શિક્ષણક્રિયાનો ભાષા સમજવામાં સમાવેશ થતો, અને તેટલા માટે સ્મરણશક્તિનો

નિરંતર ઉપયોગ કરવો પડતો. અને નીતિનાં સૂત્રોનો પણ પાઠ થવાથી વર્તનમાં અમુક દૃઢતા આવતી.

- (૫.) શિક્ષણનો ઉદ્દેશ કર્તવ્ય સંબંધી જ હોવાથી સંસ્કાર અને પ્રસ્ફોટન એ પણ મુખ્ય ઉદ્દેશ છે, એવી કલ્પના ન હતી.
- (૬.) પ્રજાના પુનરુજ્જીવન માટે શિક્ષણ એ એક સાધન છે એવો વિચાર યાહુદીઓમાં ઉત્પન્ન થયેલો; અને એ લોકોમાં શા-લાઓં સ્થાપવાની શહેરો ઉપર ફરજ નાખવામાં આવેલી.
- (૭.) ઇરાનમાં શિક્ષણના પ્રસાર માટે રાજ્ય તરફથી પહેલ વહેલો પ્રયત્ન થયેલો માલુમ પડે છે.
- (૮.) ચીનમાં પુરાતન કાલથી રાજ્યમાં નોકરી લેવા માટે વિદ્વાન્નાનું સાધન આવશ્યક થઈ પડેલું છે, અને તેટલા માટે પરીક્ષાઓનું પ્રાધાન્ય અને શિક્ષણની ગૌણતા થયેલી છે.
- (૯.) યાહુદીઓ અને હિંદુઓમાં અમુક અંશે સ્ત્રીશિક્ષણ હતું, પણ વીજી પ્રજાઓમાં તેનું દર્શન થતું નથી.
- (૧૦.) શિક્ષણની પદ્ધતિ ઘણું કરીને એવી હતી કે તેથી વર્ગવિભાગ નિશ્ચિત અને કાયમ થતા જતા. શિક્ષણ એ સર્વનો હક છે, અને સર્વને હિતકર છે, એવો વિચાર કોઈ જ સ્થળે માલુમ પડે છે.

પ્રકરણ ૨.

ગ્રીસમાં શિક્ષણ.

૧. ગ્રીક શિક્ષણનું સ્વરૂપ.—ગ્રીક શિક્ષણનો એક સમર્થ હિત-
હાસક વતાવે છે તે પ્રમાણે સમગ્ર ગ્રીક જીવનમાં એક વિચારનું પ્રા-
ધાન્ય હતું; અને એ વિચાર પ્રમાણનો હતો. પ્રમાણ ત્રણ પ્રકારનું હતું:
૧. મનુષ્યના પોતાના આંતર અને બાહ્ય ભાગો વચ્ચે પ્રમાણ; ૨. અમુક
વ્યક્તિ અને સનાજના તેના સહચરો વચ્ચે પ્રમાણ; અને ૩. મનુષ્યવર્ગ
અને દેવવર્ગ વચ્ચે પ્રમાણ. આ ત્રણેય પ્રમાણોની પ્રાપ્તિ એ દરેક ગ્રીકનું
કર્તવ્ય હતું.

આ વિચારનાં ચાર લક્ષણો ધ્યાન આપવા લાયક છે: ૧. તેમાં મનુ-
ષ્યના સ્વભાવ અને સંબંધોનો પૂર્ણ સમાવેશ થાય છે; ૨. તેમાં સમર્થ,
સંતત, અને આગ્રહી પ્રયાસની અપેક્ષા રહે છે; ૩. તેમાં સમાજ અને
સાર્વત્રિક વ્યવસ્થાની અંદર વ્યક્તિનો અધઃપાત થવાનો સંભવ છે;
અને ૪. તેનો ઉદ્દેશ નિશ્ચલ પૂર્ણતાનો છે. પહેલાં બે લક્ષણો ગુણો અને
છેલ્લાં બે દોષો છે. પહેલા ગુણને લીધે ગ્રીકો એકદેશી કેલવળી
તરફ વળેલા નહીં; અને બીજા ગુણને લીધે તેમણે કેલવળીને આનંદસા-
ધન કરેલું નહીં. ઍરિસ્ટોટલ લખે છે, કે “કેલવળીને કદાપિ
આનંદસાધન નહીં કરી નાખવી જોઈએ; કારણ કે તરુણો જ્યારે શીખે
છે, ત્યારે તેઓ ક્લીડા કરે છે એમ સમજવાનું નથી. વિદ્યા મેલવતાં
તો દુઃખ યમવું પડે છે.”* પહેલો દોષ વ્યક્તિની સ્વતંત્રતાને હાનિકારક
હતો, અને તેથી કરીને ઉત્કૃષ્ટ પ્રસ્ફોટનમાં વિક્ષેપ આવેલો; બીજા દોષ-

* ઍરિસ્ટોટલના આ શબ્દોમાં બાલવાટિકા (કિન્ડરગાર્ટન) જેવી યોજનાઓનો
પરિહાર થાય છે એમ સમજવાનું નથી. તે તરુણોને એકદેશીને જ બોલે છે, તોયે બીજી
વર્ધા કેલવળીમાં પણ તેના શબ્દોને તાત્પર્ય વિસરી જવાનું નથી. કેલવળીનો એકદેશ
વળી છે; આનંદ એ કેલવળીનો એકદેશ નથી. વધું ચર્ચા જ્ઞાન શ્રમસાધ્ય છે, શ્રમ વગર
સાધ્ય નથી, અને શ્રમ એ આનંદ નથી. દૂકામાં, કેલવળીનાં સાધનો આનંદદાયક થાય, એ
ફટ છે (જો કે ઍરિસ્ટોટલના સમયમાં એ કલ્પના અશક્ય હતી); પણ કેલવળી
પોતે આનંદનું સાધન થાય એ ફટ નથી.

થી અસંભવ્ય કલ્પનાઓને ઉત્તેજન મળેલું, અને એ કલ્પનાઓ નિશ્ચલ સંસ્થિતિની તથા વૃદ્ધિને માટે વેડવી પડતી વેદનાઓ વગરની હોવાથી મનુષ્યોન્નતિની મંદતા સર્વથા અસહ્ય થઈ પડતી. એ વીજા રોપમાંથી જ પ્લેટોના રિપબ્લિક જેવા યંથો ઉત્પન્ન થયેલા.

૨. ગ્રીક શિક્ષણની શાખાઓ.—વધે સ્થળે જીવન-કુટુંબ-જીવન અને સમાજજીવન—એજ પહેલી નિશાળ હોય છે; કારણ કે કોઈ પણ સમાજમાં સૂક્ષ્મ ઘટના અને વ્યાપારો થયા પહેલાં યાસ નિશાળો ઉત્પન્ન થતી નથી. ગ્રીસમાં પણ હોમરના વચ્ચતમાં નિશાળો હોય એમ માલુમ પડતું નથી. માત્ર ઈક્રીલીશને ન્હાનપણમાં જ ઘર છોડવું પડેલું, તેથી તેને માટે શિક્ષક નિયુક્ત થયેલો. એ શિક્ષક હોમરના ઇલિયડમાં તેને કહે છે, “મ્હારે તને શબ્દોનો વોલનાર અને કામનો કરનાર બનાવવો છે.” રાજસભામાં મનોહર ભાષણ કરીને મંત્રીઓને સમજાવી શકે, અને રણમાં ઢૂંઢ રહીને શૌર્ય દાખવી શકે, એ બે ગુણોની જ એ સમયમાં આવશ્યકતા હતી: અને તેને માટે સારા આત્માની અને સમર્થ શરીરની અપેક્ષા હતી.

આ અપેક્ષાને લીધે જ વધે વચ્ચતે ગ્રીક કેલ્ચણીની બે મુખ્ય શા-ખાઓ થયેલી—માનસિક અને શારીરિક. આત્માની સાધુતા (શૌર્ય) અને શરીરની શક્તિના ઉદ્દેશોમાં ધીમે ધીમે ઘણો ફેરફાર થયેલો. શારીરિક કેલ્ચણીમાં ધીમે ધીમે સૌંદર્ય અને લાલિત્યનો ઉદ્દેશ પ્રધાન થયેલો; અને માનસિક કેલ્ચણી વધી શક્તિઓમાં પ્રસારવાના યત્નને લીધે તેના સાહિત્ય અને સંગીત એવા બે ત્રિભાગ થયેલા.

ગ્રીકોનો ઉદ્દેશ એ રીતે મનુષ્યની વધી શક્તિઓનું યોગ્ય પ્રમાણમાં પ્રસ્ફોટન કરવાનો હતો: પણ વચ્ચત જતાં તેમને માલુમ પડેલું કે મનુષ્યની શક્તિઓ જન્મથી અસ્ફુટિત હોય છે, એટલું જ નહીં, પણ ઘણી વાર અઘ્યવસ્થિત અને અપ્રમિત હોય છે. તેટલા માટે તેઓ અમુક પ્રાથમિક આત્મશુદ્ધિની યોજનાને પણ આવશ્યક ગણતા થયેલા. આ હેતુ સફળ કરવાને તેઓ સંગીત અને નાદશ વીજી કલાઓનો ઉપ-

યોગ કરતા; અને એમ માનતા કે ઔષધથી જેમ શરીરના વિકારો નષ્ટ થાય છે, તેમ યથી કરીને આત્માના વિકારો નષ્ટ થાય છે.

૩. શિક્ષણનાં સાધનો.—કોઈ પણ મનુષ્ય પૂર્ણતા પામી શકે તેટલા માટે ગ્રીકો ત્રણ સાધનોને આવશ્યક ગણતાં:—

(૧). ઉત્તમ જન્મ. સારે ઘેર જન્મ થવો એ ગ્રીકો મોટો દૈવી પ્રસાદ સમજતા; અને પ્રાચીન વલ્લભતા વધા લોકોની માફક તેમનાં લગ્નમાં પણ મુખ્ય હેતુ સારી પ્રજા ઉત્પન્ન કરવાનો હતો.

(૨). સદાચરણની ટેવ. ટેવ-ક્રિયા-કસરત એનું મહત્ત્વ અર્વાચીનો કરતાં પ્રાચીનો વધારે સારી રીતે સમજતા હોય એમ માલુમ પડે છે. માણસને જે કંઈ કરવાનું હોય, પછી તે બોલવાનું, તરવાનું, રમવાનું, લડવાનું—ગમે તે હોય, તોપણ તે કરવાથી જ શીખી શકાય, એવું વધાનું માનવું હતું. ભાષાઓ અને સદ્ગુણો લાંબો વલ્લભ ટેવ પાડ્યા પહેલાં નિયમોથી શીખવવાની પદ્ધતિ પ્રાચીનોને તો પાણીમાં મોકલ્યા પહેલાં તરતાં શીખવવાના જેવી જ લાગી હોત. પહેલી ક્રિયા, પછી નિયમ: કામ કરો, અને પછી કારણ સમજશો; આમ કહેવાની વધા હાથ્યા માણસોની પદ્ધતિ હતી. વાલ્લકોને કારણો સમજાવ્યા વગર કશો વિધિ કે નિષેધ ન કરી શકાય એ મત તેમને છેક જ અસત્ય લાગ્યું હોત. તેઓ તો અધિકારથી જ ક્રિયા કરાવતા; અને એ રીતે જ અનુભવને માટે પૂજ્યભાવ અને કાયદાને માટે માન ઉત્પન્ન કરવાની અપેક્ષા રાખતા.

૩. સાદું શિક્ષણ. જન્મલબ્ધ પ્રકૃતિથી શરૂ થયેલું અને ટેવથી વર્ધિત થયેલું કાર્ય શિક્ષણ પૂરું કરે, એવી યોજના હતી. ગ્રીકો ક્રિયાને ઉપયોગી ગણતા; પણ તે શિક્ષણથી પ્રકટ થયેલી દૂરદૃષ્ટિથી જ નિયમિત થઈ શકે, એમ માનતા. એકલી પ્રકૃતિ અને ક્રિયા મનુષ્યને બુદ્ધિમોક્ષ આપતી નથી એવો તેમને દૃઢ વિશ્વાસ હતો; અને જે ક્રિયાથી છેવટે સત્યદર્શન થઈ સ્વાધીનતા પ્રાપ્ત થાય નહીં, તેનો તેઓ હમેશાં તિરસ્કાર કરતા. તેમના મત પ્રમાણે શિક્ષણનો હેતુ ક્રિયાનાં કારણો સમજાવીને તેને બુદ્ધિપૂર્વક કરવાનો હતો.

४. शिक्षणना अधिकारीओ.—ग्रीक शिक्षणना अनुकरणनी इच्छा करवामां एटलुं हमेशां याद राखवानी जरूर छे के ए थोडा लोकोने-धनादछ लोकोने-माटे ज निर्भित हतुं. धंधामां के बेपारमां पडेल्ला माणसोने माटे ते बिलकुल अनावश्यक मानवामां आवतुं. शिक्षणना अधिकारीओ नागरिकोना पुत्रो हता; अने नागरिक तरीकेनी बधी फरजो अदा करवाने ज तैयार थता हता. तेमनी बधी फरजो कुटुंब तरफनी फरजो अने राज्य तरफनी फरजोमां समाप्त थती हती. स्वतंत्र नागरिकोनुं आ सिवाय बीजुं कशुं कर्तव्य नहोतुं; अने तेओ बीजा नियोगोमां पडेल्ला माणसोनी अवगणना करता. गृहनीतिमां पतिपत्नी, पितापुत्र, अने भर्तृसेवकना संबंधोनो समावेश थतो; अने राजनीतिमां कायदा घडवा, अमल करवो, अने इन्साफ चूकववो, ए त्रण कर्तव्यो आवतां. आ छ सिवायनी बीजा बधी प्रवृत्तिओ गुलामो अने स्थानिक अधिनिवेशीओने सुप्त थती; अने तेठला माटे धंधा के व्यापारमां उपयुक्त थाय तेवी रीते अने तेना विषयो शीखववा तरफ अनादर रहैतो. स्वतंत्र नागरिको आधुनिक प्रकारनी द्रव्यप्राप्ति धिक्कारता; अने फिलसुफी के कळानो अभ्यास करता, तो ते पण राजसेवानी ज खातर. अमुक जागिर बगर कोइथी स्वतंत्र नागरिक थवातुं नहीं; अने जागिरदारो पोतानी जागिरोने सुधारता, तो धीरधार के एवा उपायोथी नहीं, पण योग्य व्यवस्थाथी के गुलामो तरफ मायाछुपणाथी वर्तने ज सुधारता. कोइ नागरिक अमुक राजकीय उत्सवने माटे नाटक लखतो (अने नाटको बीजा कशा हेतुथी लखातां नहीं), तो तेने मात्र पुष्पना मुकुटनी अने बीजा नागरिकोना मान रूपी पारितोषिकनी ज अपेक्षा रहैती.

ग्रीको मनुष्यवर्गना बे विभाग करता—नियामको अने नियमित । प्रकृतिवर्ग. नियामकोने ज शिक्षणना अधिकारी गणवामां आवता; अने सामान्य प्रजासमूह तेमना हाथमां मात्र साधन जेवो हतो. नियामक वर्गने पोताना पर अने बीजा वर्ग पर न्यायपुरस्सर राज्य

તેને અપેક્ષા હતી. ઉચ્ચતર શિક્ષણથી એમ થવું અશક્ય હતું. કેલ-
વળીથી તો સૈનિક સિવાય યોગ્યતાના વીજા ભેદો પણ દાખલ થાય
છે; અને રાજ્ય ઉપરાંત વીજી પ્રવૃત્તિઓ પણ ઉત્પન્ન થાય છે. એજ
કારણથી રોમ્ને પણ પોતાના કીર્ત્તિકાલમાં પોતાના નાગરિકોને ઉચ્ચ-
તર શિક્ષણ લેવાની મના કરેલી; કારણ કે ઉચ્ચતર શિક્ષણ હમેશાં
વ્યક્તિવિશિષ્ટ અને વિશ્વગ્રાહી છે.

શિક્ષણની માત્ર એક શાખા જાહેર રીતે ચાલતી નહીં; અને તે ચોરી
હતી. એ વિચિત્ર કેલવળીનો એ હેતુ હતો કે પ્રસંગ આવે તો નાગરિકો
તેમના હાથ નીચેના ગુલામોનું ગુપ્ત નિરીક્ષણ અને યજ્ઞ કરી શકે.
મુદ્દકેલીમાં પણ જે ચોરી કરી શકે તેનાં વચાળ થતાં, અને પકડાય
તેને સજા થતી. કહે છે કે કોઈ છોકરાએ એક શિયાળ ચોરેલું, અને
પોતાનાં કપડાંમાં સંતાડેલું; અને શિયાળે અંદરથી આંતરડાં કોરી
લાધાં તોપણ તે બોલેલો નહીં!

એક વાવતમાં સ્પાર્ટન શિક્ષણ વીજાં વધાં ગ્રીક શિક્ષણો કરતાં
ચઢિયાતું હતું, એમ કહી શકાય; તે સ્ત્રી અને પુરુષ બન્નેને માટે નિય-
મિત હતું. સ્પાર્ટન કન્યાઓને જોકે ઘેર રહેવાની રજા હતી, તોપણ
તેમને કસરતો કરવી પડતી. તેઓ પણ કૂદતાં, દોડતાં, ખાલા ફેં-
કતાં, ઢંડે રમતાં, કુસ્તી કરતાં, તથા નૃત્ય અને ગાયન કરતાં શીખતી;
અને તેમના બાંધને તેથી સારો ફાયદો થતો એમ માનવાને કારણ છે.
સુહ્રી હવામાં ઉછરેલી સ્પાર્ટની કુમારિકાઓ એકાંતમાં ઉછરેલી અંથ-
ન્સની કુમારિકાઓ કરતાં વધારે સ્વચ્છુરત હતી, એ વધા કબૂલ
કરે છે. ઘણી સ્પાર્ટન સ્ત્રીઓ સ્ત્રીત્વ પ્રાપ્ત કર્યા પછી પણ કસરતો
જારી રાખતી; અને તોફાની ઘોડાપર વેસતાં તથા રથો ચલાવતાં
શીખતી. પણ જો આપણે ઍરિસ્ટોટલનું કહેવું માનીએ તો એ કેલ-
વળીથી તેમની નીતિ પર કશી સારી અસર થયેલી નહીં. તેઓ સદ્-
ગુણી પણ નહોતી; અને વહાદૂર પણ નહોતી.

(ક) પુલાવસ્થા.—અઢાર વર્ષની વયેતરુણો સેનામાં શિલાઉ તરીકે
દાખલ થતા; અને પછીનાં વાર વર્ષો તેમાં જ ગાળતા, તેઓ શુષ્ક

પાઈથૅગોરસ તેમાં મુખ્ય છે. એણે જ પશ્ચિમ દુનિયામાં પહેલવહેલી નીતિશાલા સ્થાપેલી; અને શિષ્ટશાસનને માટે આગ્રહી પ્રયત્નો કરે તેવા શિષ્યો પોતાની આસપાસ એકઠા કરેલા. પાઈથૅગોરસ આપેલા યોગ-ઓના જેવો હતો; અને મનુષ્યની બધી શક્તિઓ યોગ્ય પ્રમાણમાં જ વધવી જોડે, એવી તેની અપેક્ષા હતી. તેના સંપ્રદાયે ગ્રીસ ઉપર પુષ્કળ અસર કરેલી; પણ તે સમજાવવામાં તેની ફિલસુફીની અંદર ઉતરવું પડે છે, તેટલા માટે આ સ્થંભે એ સંબંધી વધારે કહી શકાતું નથી.*

૮. અંથન્સનો જૂની કેલ્વર્ણી.—જો જૂદીજૂદી શિક્ષણપદ્ધતિઓના તેમના પરિણામ પ્રમાણે વર્ગ પાડી શકાય, અને એકસોટી ઘણું કરીને સર્વથી સારી છે—તો અંથન્સની જૂની કેલ્વર્ણીને ઘણી ડુંચી પદવી આપવી જોડે; કારણકે ઇ. પૂ. પાંચમી સદીનાં પહેલાં દશકોમાં અંથન્સે એ વર્તન બતાવ્યું અને પરાક્રમો કર્યા, તે તેની કેલ્વર્ણીની ઉત્કૃષ્ટતાને સિદ્ધ કરી આપે છે. મૅરથૅન અને સૅલેમિસના વીરોને કઠિન નિયમનમાં

* ‘ફિલસુફ’ એ શબ્દ પહેલવહેલો પાઈથૅગોરસે જ વાપરેલો. એક વખત પેલો-પોલીસસમાં લિર્ઝૅન્ડિયસે તેને પૂછ્યું, કે “તમારો ધંધો શો છે?” તેણે કહ્યું, “મારો ધંધો કશો છે જ નહીં; હું ‘ફિલસુફ’ છું. લિર્ઝૅન્ડિયસે પહેલાં કદાપિ આ શબ્દ સાંભળેલો નહીં હોવાથી તેનો અર્થ પૂછ્યો. પાઈથૅગોરસે ગંભીરતાથી ડચ્ચર આપ્યો, કે “આ જિંદગી એક ઢસઢસના મેલ્લા સરસી છે; કારણ કે મેલ્લામાં પણ કેટલાએક સરસી જીતીને મુકુટ અને માન મેલવવા ઇચ્છે છે; કેટલાએક માલ વેચીને દ્રવ્યપ્રાપ્તિની અપેક્ષા રાખે છે; અને કેટલાએક ડચ્ચતર પુરુષો, નહીં વધાણ કે નહીં પ્રાપ્તિની છાતર, પણ માત્ર એ અદ્ભુત દેખાવના આનંદને માટે, વૃનાત જોવાને અને સમજવાને આવે છે. એમ પણ અમારા દેશને દટલે સ્વર્ગને છાંડીને અહીં દુનિયા પર આવીશ છીએ; અહીં પણ કેટલાએક આવરુ અને કેટલાએક લાભને શોધે છે, અને થોડા જ અભિમાન તથા તૃષ્ણાનો ત્યાગ કરીને પ્રકૃતિનો અભ્યાસ કરે છે. એ થોડા ડમદા આદમીઓને હું ફિલસુફ (હકના આશક) કહું છું: કારણકે જેવી રીતે સ્વાર્થ વગર પ્રચલિત પ્રવૃત્તિના દ્રશ્ય થવામાં માન રહ્યું છે, તેવી રીતે આ જિંદગીમાં પ્રકૃતિ સંબંધી ચિંતન અને મનનમાં નિમગ્ન રહેવામાં અસામાન્ય ગૌરવ છે.”

ફિલસુફ નામ ધારણ કરવામાં પાઈથૅગોરસનો એ પ્રકારનો આશય હશે એમ લક્ષિત થાય છે. એક તો એ કે નમ્ર હોવાથી ‘મુક્ત’નું પદ ધારણ કરવું નેને ગમેલું નહીં, તેટલા માટે જ્ઞાનનો વાહનાર માત્ર કહેવાવામાં તેણે શોભા માનેલી; અને બીજી એ કે ઘણાંજણા માણસો જ્ઞાનને વ્યવહારસાધન તરીકે ઇચ્છતા, અને તે જ્ઞાનને પોતાને જ દ્રષ્ટ તથા પૂજ્ય માનતો, તે ‘હકના આશક’ એ પદથી દર્શાવેલું.

ઉછરવાથી દેવો, કાયદા, અને પડોસીઓથી ડરવાની, અનુભવી ડહાપણને માન આપવાની, વૈભવ અને દુર્ગુણને ધિક્કારવાની, તથા પ્રમાણિક કામ કરવાનો કેળવણી મળી હતી. તેઓ સંસ્કારથી નિર્બલ થયેલા, વિવિક્ત-વિચારથી અગત્ય થયેલા, કે ધંધાથી જડ થયેલા નહોતા. તેઓ ચિંત-કો, ટીકાકારો, સૈનિકો, કે નાનાં પેદા કરનારા તરીકે નહીં, પણ મનુ-ષ્યો, મિત્રો અને નાગરિકો તરીકે કેળવાયેલા હતા. આવા મૂઠીભર માણસોની સામે દરારનીઓનાં ટોળેટોળાનું કશું ફાવેલું નહીં.

ઍથન્સની કેળવણી સ્પાર્ટાની સાથે સરખાવતાં આપણને બે મોટા ભેદ મालુમ પડે છે: (૧) સ્પાર્ટાનું શિક્ષણ રાજકીય અને ઍથન્સનું ઘણે અંશે જ્ઞાનગી છે; ૨ સ્પાર્ટા લડાઈને માટે અને ઍથન્સ શાંતિને માટે કેળવે છે. પહેલા ભેદને માટે એમ લાગે કે પ્લેટો અને ઍરિસ્ટોટલ જેવા ચિંતકોએ રાજકીય શિક્ષણની હિમાયત કરેલી તે છતાં ઍથન્સ જ્ઞાનગી શિક્ષણને વળગી રહેલું. એ વિચિત્ર છે. પણ સ્વાધીનતા વાદનારા ઍથન્સશાસકોએ રાજ્યને માટે કુટુંબનો ભોગ આપવો યોગ્ય નહીં લાગ્યો હોય એ સમજી શકાય છે. વીજાભેદથી તો એટલું જ લક્ષિત થાય છે કે ઍથન્સ અને સ્પાર્ટા વચ્ચેનો સુધારો જુદાજુદા પ્રકારનો છે. સ્પાર્ટાને સામર્થ્યની અને ઍથન્સને ડહાપણની અપેક્ષા છે. પરાણે સુધારેલા જંગલીની માફક સ્પાર્ટાને નિયમ અને હુકમની આવશ્યકતા હતી; પણ ઍથન્સશાસકોને સ્વસ્થ અને સ્વાભાવિક જીવન ગાલવાની, અને વહારના નહીં પણ અંદરના અંકુશને જ અધીન રહેવાની વૃત્તિ હતી. ઍથન્સનો પ્રયત્ન રાજ્યને માટે મનુષ્યનો ભોગ આપવાનો, કે વચ્ચેને વિયુક્ત કરવાનો નહોતો; પણ વચ્ચેના ઉદ્દેશોને સાથે રાખીને તેમનું યોગ્ય સમાધાન કરવાનો હતો.

ઍથન્સની કેળવણીના પણ ચાર વિભાગ હતા, અને તે ચાર જુદે જુદે સ્થળે આપવામાં આવતી: (૧) કુટુંબ, (૨) નિશાલ, (૩) વ્યાયામશાળા અથવા પાંડશાળા, (૪) રાજ્ય.

(૧) કુટુંબની કેળવણી.—દરેક બાલક છ સાત વર્ષનો થાય ત્યાં સુધી એક ધાવ અને અનુચરની સંભાલ નીચે રહેતો, અને તે ઘસતમાં

તેના શરીરને નીરોગી અને કઠળ બનાવવાને યત્ન કરવામાં આવતો. તે હરી ફરી શકે કે તરત તેને રમકડાં આપવામાં આવતાં, અને તેમનો ઉપયોગ કરવામાં તેની શારીરિક કેળવણી શરૂ થતી. વીજી શાખામાં તેને ગીતો સંભળાવવામાં આવતાં, અને પુરાણોમાંની દેવો, વીરો, રાક્ષસો, અને ચોરોની વાર્તાઓ કહેવામાં આવતી. ઇથી કરીને તેની કલ્પનાશક્તિ જાગ્રત અને વિકસિત થતી; અને સૌંદર્ય, નીતિ, તથા દેશ સંબંધી વૃત્તિઓ સ્તુટિત થતી. જોકે કેટલીક વાર વાલ્કોને રાક્ષસો ઉપાડી જશે એવી ધમકી આપવામાં આવતી, તોપણ મુખ્ય નીતિસાધન સહત નિયમનનું જ હતું. તેઓ સારી રીતે વર્તે તેને માટે માવાપ તરફથી ખાસ સંભાળ લેવામાં આવતી. તેમને પ્રૌઢ માણસોથી જેમ બને તેમ દૂર રાખવામાં આવતાં; પણ કોઈ વાર તેમને જાહેરમાં લાવવાની જરૂર પડે, તો તેઓ નમ્રતાથી વર્તે, એવી તેમને પહેલેથી કેળવણી મળતી હતી. કોઈ પણ ગ્રીક લેખકે વાલ્કોની હુશિયારીનાં વચનો કે લુચાઈનાં કૃત્યોનો સંગ્રહ આપેલો નથી.

જો કે એ વયતમાં બાલવાટિકા નહોતી, તોપણ વાલ્કો જે બે-સુમાર રમતો રમતાં, તેથી તેની खोट ઘણે અંશે પૂરી પડતી. ગ્રીક જીવનમાં અને વિશેષે કરીને અંથન્સવાસીઓના જીવનમાં રમતો એટલો વધો ભાગ હતો, કે કેળવણીમાં તેનું મહત્ત્વ પૂર્ણ રીતે સમજવામાં આવતું. રમતમાં સ્વભાવ વધારે પૂર્ણ રીતે પ્રદર્શિત થાય છે, એટલું જ નહીં પણ તેના પર વધારે સ્થેલાઈથી અને ડંડી અસર થઈ શકે છે; અને ન્હાનપણમાં તો વાલ્કોની લગભગ આવી જાગ્રત અવસ્થા રમતમાં જ જાય છે, તેથી કરીને સ્વભાવને નિશ્ચિત થવાનો એજ સમય છે, અને તેના પર પૂર્ણ ધ્યાન આપવાની જરૂર છે. રમત રમતાં વાલ્કો પોતાનાં શરીર અને બુદ્ધિ વાપરે છે, એટલું જ નહીં પણ તેઓ ન્યાય-પુરસ્કાર વર્તતાં શીખે છે, અને સંગતિ તથા સ્પર્ધાના આનંદનો અનુભવ કરે છે. વઢી રમતનો વીજો કંઈ વાલ્ક ઉદ્દેશ ન હોવાથી તે યથેચ્છ અને નિઃસ્વાર્થી પ્રવૃત્તિનું ઉત્કૃષ્ટ સાધન છે, અને ઇથી કરીને નીચ અને સ્વાર્થી દેવો પડતી અટકે છે. આ વધી વાવતો અંથન્સવાસીઓ સારી રીતે સમજતા.

(२) निशाळनी केळवणी.—सातमे वर्षे बाळकने एक गुलामना हाथमां मूकवामां आवतो; अने ते तेने व्यायाम अने संगीत शीखववाने निशाळमां लई जतो. विद्यार्थीओ गल्लीओमांथी उघाडें माथे अने उघाडे पगे आवता; वर्षानी के बरफनी दरकार न करता; अने पूर्ण व्यवस्थित क्रममां गोठवाडने संगीत माटे निशाळमां जता. त्यां तेओ शांति अने सौम्यताथी बेसी रहेता. पग उपर पग चडाववानी कोडने रजां नहोती. अने तेओ सारा सारा राग शीखता. शिक्षको धीमेधीमे गांभीर्यथी तेमनी भागळ गाई बतावता. कोइ विद्यार्थी झीणे सूरें के छटा लाववाना प्रयत्न्यी गातो, तो तेने सखत सजा थती. निशाळो घणुं करीने गाम बहार हती, अने व्यायाम तथा संगीत घणुं करीने एक ज स्थळे शीखववामां आवतां.

संगीत अने व्यायाम ए वनेनो आपणे पृथक् विचार करीए, ते पहेलां ए वनेनां केटलांएक सामान्य लक्षणो तरफ ध्यान खेचवानी जरूर छे. पहेलुं ए के वनेनो उद्देश एक हतो: ते स्वाधीन पण विनीत, नियंत्रणमोक्ष चाहनारा पण कायदाने माननारा, तनमनमां निरोणी, स्पष्ट विचार करी शके तेवा, काम करवामां उत्साही, अने कुटुंब, देश, तथा देवी तरफ अनुरक्त पुरुषो बनाववानो हतो. बीजुं ए के वनेमां सजानी वीक अने इनामनी आशानो उपयोग थतो. बीजुं ए के वनेमां प्राप्ति पर नहीं पण शक्तिप्रस्फोटन पर लक्ष्य रहेतुं; मात्र विद्या अने क्रियानो धिक्कार करवामां आवतो, अने तोपग बुद्धि तथा शक्तिनी सर्वथा प्रशंसा थती. चौथुं ए के वने जातनी केळवणीमां विद्यार्थीनुं वर्तन नम्र, गंभीर, अने योग्य थाय ते माटे खास ध्यान आपवामां आवतुं. पांचमुं ए के केळवणीने लीधे कुटुंब, समाज, अने राज्यमां पोतानी फरजो बजाववाने समर्थ थवा उपरांत मनुष्योए अवकाशनो वखत पण योग्य रीते गाळवाने शक्तिमान थवुं जोइए, एम मानवामां आवतुं. ग्रीकोना विचार प्रमाणे चित्र वगेरे कळाओ ज केळवायेला लोकोने आनंदसाधन हती.

(अ) संगीत (अने साहित्य) नी केळवणी.—जो के संगीतनो अर्थ पाछला वखतमां विस्तृत थयेलो; तो पग प्रथम तो तेमां आपणे जेने संगीत कहोए छोए तेनो अने काव्यनो ज समावेश थतो. संगीत अने काव्यनो ए वखत सुधी विभाग थयेलो न्होतो. काव्य एज संगीत हतुं; अने कवि एज गानार हतो. महाकविओनां काव्येने ज शिक्षण साधनो बनाववाथी अँथन्सवासीओने एटला वधा लाभ थयेला, के बीजा कोइ पण एक साधनयी ते थई शकत न्हें. ए सिद्ध छे के प्राचीन ग्रीक कवितामां मनोहर पदलालित्य, वीरत्वना प्रसंगो, जूदा जूदा लोकोनां वर्णनो, स्पष्टता अने सरलता, धार्मिकता अने-डहापण, कायदा अने व्यवस्था पर प्रीति, महात्माओ तरफ पूज्यभाव-ए वधा गुणो होवाने लीधे सारा शिक्षकना हाथमां ए एवुं साधन थई पडतुं के हाल पण तेनी वरावरी भाग्ये ज थई शके. होमरनां ज काव्योमां ते शीखवामां जे भूगोल, व्याकरण, अने इतिहासनां सत्यो जाणवां पडे ते एक तरफ मूकीए, तोपण ते परथी व्यक्तिनीति, राजनीति, अने मर्दानी रीतभात संबंधी केटलुं वधुं शीखी शकाय तेम छे? ग्रीक तरुणो ए द्वारा केवी स्वस्थ अने स्वाधीन दुनियांनो परिचय थतो हशे! पूज्यभाव अने अनुकरणने माटे पुरुषत्व अने त्वित्वना केवा भव्य आदर्शो मूर्तिमान थता हशे! हेसिओड तरफथी तेने देवो अने मनुष्यनां तेमना तरफनां कर्तव्यो संबंधी माहिती मळती हशे. एक प्रकारना कविओ पासेथी ते राजकीय अने सांसारिक डहापण मेळवतो हशे; तो बीजा प्रकारना कविओ पासेथी नीचता, निर्वळता, अन्याय, अने जूलम तरफ योग्य तिरस्कार बतावतां शीखतो हशे. एक तरफथी ते दरेक को-मळ वृत्तिने प्रदर्शित करवानी योग्य भाषा शीखतो हशे; अने बीजा तरफथी साहित्य अने सौंदर्यनु रहस्य जाणवानी तेनी शक्ति विकसित थती हशे. उपरांत, वधा तरुणोने जाहेर मेलावडाओमां वांचवा अने गावानी फरज पडती, तेथी तेमने वांचतां अने गातां पण सारी रीते शीखवं पडतं हशे. एम अनुमान थई शके छे.

પણ સંગીતનું આટલું મહત્ત્વ છતાં ગાયનના ધંધા તરફ તિરસ્કાર હતો; અને કોઈ પણ ગ્રીક તરુણ ધંધાદાર માણસોના જેટલી નિપુણતા મેળવે, એ અશોભ્ય ગણાતું. સિકંદરે એક વખત કોઈ એલચીઓ પાસે ઘણું સુંદર ગાયન કરેલું, ત્યારે ફિલિપે તેને કહેલું, કે “એટલું બધું સારું ગાતાં તમે શરમાતા નથી” એ હકીકત સર્વને વિદિત છે.

(બ) વ્યાયામ અથવા શારીરિક કેલવર્ણી.—આ વિષયમાં ગ્રીકો શરીરને લગતી વધી વાવતોનો સમાવેશ કરતા; અને ઈથી આરોગ્ય, ઘઠ્ઠ, ચપલતા, સ્વસ્થતા, અને દૃઢ તથા મન્ય દેહાવ ઉત્પન્ન કરવાનો ઉદ્દેશ હતો.

(૩) વ્યાયામશાળા અથવા પાઠશાળાની કેલવર્ણી.—કુટુંબ અને નિશાઢમાં ગૃહસ્થનો કેલવર્ણી પામ્યા પછી ઐથન્સના તરુણને રાજકીય પાઠશાળામાં નાગરિકની કેલવર્ણી લેવાની હતી. એ પાઠશાળાઓ શહેરની બહાર વિસ્તીર્ણ ઉપવનોમાં વાંધવામાં આવી હતી; અને તેમાં ઘણુંકરીને તવંગરના છોકરાઓ જ જઈ શકતા. વિવક્ષણ સોલને બહુશાસન અટકાવવાને માટે જ એ પાઠશાળાઓની યોજના કરી હશે એમ સમજાય છે; કારણ કે એમાં શીખેલા પુરુષોના હાથમાં જ લગભગ બધો રાજ્યાધિકાર આવતો. ઐથન્સવાસી તરુણ જેવો પાઠશાળામાં દાખલ થતો કે તરત તે ગુલામના નિરીક્ષણ નીચેથી છૂટીને રાજ્યના નિરીક્ષણ નીચે આવતો. હવે તેને ગમે ત્યાં જવાની, રસ્તાઓમાં ફરવાની, નાટકશાળામાં જોવા જવાની, અને વધાં રાજકીય કામકાજથી માહિતગાર થવાની પરવાનગી મળતી. શારીરિક કેલવર્ણીમાં વે વ્રણ વર્ષ સુધી તેને કાઢિન કસરતો કરવી પડતી. માનસિક કેલવર્ણીમાં તેને માત્ર કાંઈક શીખવા પડતા; અને એ જ્ઞાન તે વાડીઓ, રસ્તાઓ, વગેરેમાં મળતા પ્રૌઢ પુરુષો સાથે વાતચિત કરીને મેળવતો. આ પ્રમાણે સાધારણ રીતે જે અવસ્થા વિષમ ગણાય છે, તેમાં જ તેને સ્વતંત્ર, સુહૃદ્, બહારની જિંદગી ગાઢવાની ફરજ પડતી; અને નવો પ્રવૃત્તિ નવા નવા બનાવોમાં મસગુન રહેવાથી તેના વિત્તારો પોતાની આંતર

સ્થિતિમાં નહીં પણ વહારની ક્રિયાઓમાં વ્યાપ્ત રહેતા. એજ વચ્ચે તે નાગરિક જીવનને માટે યોગ્યતા પ્રાપ્ત કરવાને નીતિના સિદ્ધાંતોનું અને દુનિયાનું જે વ્યાવહારિક જ્ઞાન જોડે તે મેલવતો: તે ઘોડે બેસતાં, રથ અને હોડી ચલાવતાં, તરતાં, મીઝનોમાં ભાગ લેતાં, લાંબા વચ્ચે સુધી વાતચિત ટકાવતાં, અને રાજનીતિના મોટા પ્રશ્નો સંબંધી દલીલો કરતાં ચીંચતો. તે પોતાની વેહેનો સિવાય વીજી સમવયની કન્યાઓને જવલ્લે જ જોતો; અને તેથી કરીને તેના હૃદયના સર્વ ભાવોમાં મિત્રતાનું પ્રાધાન્ય હતું. ચૂંચી વાત એ છે કે અંત્યસ્તમાં પણ રાજકીય પ્રવૃત્તિ ઘણી હોવાથી કુટુંબનાં કર્તવ્યોમાં પ્રતિરોધ થતો; અને પ્લેટોનું રિપબ્લિક વિચારપરંપરામાં અંત્યસ્તવાસીઓના અનુભવનું જ પરિણામ હતું.

- અઢાર વર્ષની વય સુધી તરુણના સદ્વર્તનને માટે તેનો પિતા અથવા ચાલી જવાવદાર હતો, પણ એ વયે તેને સ્વતંત્ર નાગરિક થવાને ઉમેદવાર કરવામાં આવતો. નાગરિકની પદવીના ચિહ્ન પટલે મારો અને ઢાલ લેતી વચ્ચે તેને નીચે પ્રમાણે શપથ લેવો પડતો: “હું આ આયુષ્યને કદાપિ અપમાન પહોંચાડીશ નહીં; અને લડાઈની અંદર કદાપિ મારા સાથીઓનો ત્યાગ કરીશ નહીં. દેવાલયો અને સાર્વજનિક મિલકતને માટે હું એકલો અથવા ઘણાની સાથે લડીશ. હું મારી પિતૃભૂમિને મને મલેલી છે તેથી જ નહીં, પણ વધારે મોટી અને સારી કરીને પાછલ આપતો જઈશ. હું અમુક વચ્ચે જે ધર્માધ્યક્ષો હશે તેમની આજ્ઞાને અનુસરીશ. હું હાલ જે કાયદા ચાલે છે અને હવે પછી સ્થાનો મળીને જે કરશે તે વધા પાછીશ, અને કોઈ પણ તેની અવગણના કરશે, તો તેને અટકાવવાને અને કાયદાનું રક્ષણ કરવાને એકલો અને ઘણા (વધા)ની સાથે લડીશ. હું મારા વાપદાદાના ધર્મને માન આપીશ; અને હું ઍમ્લોરોસ, એનીએલિયોસ, એરોસ, ફીઅસ, થેલો, ઍલ્કસો, અને હેગીમોનીના શપથ લઉં છું.”

(૪) વિદ્યાલયની કેલવણી.—જર્મનો કહે છે કે રાજ્ય એ ગ્રીકોનું વિદ્યાલય હતું, અને ગ્રીક રાજ્ય એ વિદ્યાલય હતું. પ્રાચીન દુનિ-

વામાં સર્વત્ર રાજ્ય એ સદ્ગુણની શાळा છે એમ માનવામાં આવતું; અને એવી કરીને મનુષ્યનો નાગરિકની સાથે અભેદારોપ થતો. રાજનીતિ એ જ વ્યક્તિનીતિ હતી.

આ વિદ્યાલયના શિક્ષણનું વૃત્તાંત આપવાનો પ્રયત્ન આ સ્થળે વની શકે એમ નથી, કારણ કે એ ઇરાની લડાઈઓ સુધીના ઍથન્સના ઇતિહાસનું વૃત્તાંત છે. આપણે માત્ર જે મુખ્ય લક્ષણને લીધે તેમાંથી એટલાં વીર પુરુષો નીકળી શક્યા, અને તેમણે એટલાં અદ્ભુત પરાક્રમો કર્યા, તે સ્ફુટ કરી બતાવીશું.

એ મુખ્ય લક્ષણ પ્રમાણના આદર્શનું હતું. જ્યાં સુધી ઍથન્સે એ આદર્શનું અનુસરણ કરેલું, જ્યાં સુધી તેણે વૃદ્ધિ, નીતિ, અને ક્રિયાથી પ્રદર્શિત થતી યોગ્યતા પ્રમાણે અધિકાર અને માન આપેલાં, એટલે કે જ્યાં સુધી શ્રેષ્ઠ નાગરિકો શાસન કરતા અને બીજાઓ તેમનો અધિકાર સ્વીકારતા, ત્યાં સુધી રાજ્ય અને શાळा તરીકે ઍથન્સ સર્વોત્કૃષ્ટ રહેલું. પ્રોટ વગેરે ઇતિહાસકો ગમે તે લખે, પણ એટલું સિદ્ધ છે કે જ્યાં સુધી ઍથન્સમાં શિષ્ટશાસન રહ્યું ત્યાં સુધી જ તેની મહત્તા રહેલી. વહુશાસનમાં પણ જે માણસોએ ઉત્કૃષ્ટ કામ કરેલું, તે બધા શિષ્ટશાસનના હિમાયતીઓ હતા: પુરાવામાં ઇસ્કિલસ*, સાંફોકલીસ†, ઍરિસ્ટોફેનીસ, પ્લેટો, ઍરિસ્ટોટલ, અને ડિમોસ્થિનીસ‡નાં નામ આપવાં વસ છે.

૯. નવી કેલ્લવળી.—પણ શક્તિ અને યોગ્યતાના જે સુયોગ ઉપર ઍથન્સનું લક્ષ્ય હતું તે કંઈ સહજ પ્રાપ્ત થયેલો કે રહેલો નહીં. પ્રથમથી જ અમીરો અને સાધારણ પ્રકૃતિવર્ગ વચ્ચે અધિકારને માટે થોડોઘણો વિપ્લવ ચાલતો આવ્યો હતો. અધિકારી વર્ગને અધિકાર

* ઍથન્સનો સર્વોત્કૃષ્ટ નાટકકાર. તેનાં લખેલાં ૯૦ નાટકોમાંથી માત્ર ૭ આપણને મળ્યા છે. જન્મ: ઇ. પૂ. ૫૨૫; મૃત્યુ: ૪૫૬.

† ઍથન્સનો બીજો પ્રખ્યાત નાટકકાર. તે ઇસ્કિલસનો સમકાલીન હતો. જન્મ: ઇ. પૂ. ૪૯૫; મૃત્યુ: ૪૦૬.

‡ ધીસનો સર્વોત્તમ વક્તા.

ઈચ્છતા વર્ગના પ્રયત્નો ઉન્મત્ત લાગતા, અને તેમણે તે દવાથી દેવાને બનતો પ્રયત્ન કરેલો. એ ઉપરથી જ ડેકોના સખત કાયદાની, સમાધાન જેવા લાગતા પળ વસ્તુતઃ પહેલાંના જેવા જ શિષ્ટપક્ષી સોલનના કાયદાની; પિસિસ્ટેન્ટના એકશાસનની, અને છેવટે બહુશાસનને સ્થાપિત કરનાર ક્લિસ્થિનીસના ધારાઓ વગેરેની ઉત્પત્તિ થયેલી. એ બહુશાસનને જાણે વધારે સ્થાપિત કરવાને સારુ જ ઇરાની વિગ્રહો થયેલા; અને ત્યાંથી વધી રાજનીતિનું પરિવર્તન થયેલું. તે પછી શિષ્ટવર્ગે પોતાનો અધિકાર રાખવાને જે જે પ્રયાસો કરેલા, તે બધા બહુશાસનના નામથી અને તેને માટે આગ્રહના મિષ્ટથી જ કરેલા.

ઐથન્સના શિષ્ટશાસનનો જમીનદારી, ગુલામગિરી, અને જમીનદારોની કુટુંબ અને રાજ્ય સિવાયનાં વધાં કર્તવ્યોમાંથી વિરક્તતા ઉપર આધાર હતો. જ્યાં સુધી રાજ્યનાં વધાં દ્રવ્યનો જમીન અને તેનાં ઉત્પન્નમાં જ સમાવેશ થતો હતો, જ્યાં સુધી રાજ્યમાં ગરીબ અને તવંગરના જ બે વિભાગ હતા, ત્યાં સુધી તવંગર લોકોને પોતાના હાથમાં જ વધો અધિકાર રાખવામાં કશી મુશ્કેલી નહેલી નહીં. પણ જ્યારે વેપારથી જમીન વગરના વર્ગના હાથમાં દ્રવ્ય આવવા માંડ્યું, ત્યારે એ વર્ગ પણ રાજકીય અધિકારમાં ભાગ માગવા લાગ્યો. હવે બે વિરુદ્ધ વર્ગો તવંગર થયા: એક “જૂની દોલત અને આવરુ” વાળો, માની, સ્થિતિરક્ષક વર્ગ; અને બીજો નવી દોલતવાળો, અહંકારી, ઉચ્છેદક વર્ગ. વચ્ચે થોડી દોલત અને થોડી આવરુવાળા ઉતરતા વર્ગોને પ્રસન્ન કરીને પોતાનું મહત્ત્વ પ્રકટ કરવા લાગેલા, અને એ પ્રમાણે બહુશાસનનો જન્મ થયેલો. ઐથન્સનું બહુશાસન વ્યાપાર અને દ્રવ્યોત્પાદક પ્રવૃત્તિનું પરિણામ હતું. ઇરાની વિગ્રહોથી અને વિશેષે કરીને સેલેમિસની લડાઈથી એ શાસન સ્થાપિત થયેલું, કારણ કે એ લડાઈમાં ઐથન્સનું રક્ષણ કરનાર તેનો કાફલો હતો; અને એ કાફલાના ખલાસીઓ ઉતરતા વર્ગોના હતા, કારણ કે ઉપલા વર્ગોને તો ભૂમિતેના માટે જ કેઢવળી આપવામાં આવતી. આ પ્રમાણે સેલેમિસની લડાઈમાં ગ્રીસની ઇરાન ઉપર ફત્તેહ થયેલી

પટલું જ નહીં, પણ વિદેશી વ્યાપારની સ્થાનિક કૃષિ ઉપર, અને
બહુશાસનની શિષ્ટશાસન ઉપર પણ ફત્તેહ થયેલી.

અંથન્સનું બહુશાસન એ પ્રમાણે વ્યાપારજન્ય હોવાથી તેનો પાછલ-
નો ઇતિહાસ અમુક જ માર્ગમાં ક્રમણ કરશે, એ નિર્ણયિત હતું. એક
પરિણામ તો એ થયું કે અંથન્સમાં વિદેશી માણસો, વિદેશી વિચારો,
અને વિદેશી રિવાજો ઢાલ્યા થયા. થોડી વારમાં બહુશાસનને
જોઈએ તેવો જ ઉપદેશ આપનારો એક નવીન શિક્ષકવર્ગ ઉત્પન્ન થયો.
એવાનંગી અધ્યાપકો, જેઓ પોતાને “સોફિસ્ટ (= ડાહ્યા)” કહેવ-
રાવતા, તેઓ સદ્ગુણ અને હાપણ શીખવવાનો દંભ કરવા લાગ્યા.
તેમના વિચારો નવીન અને ઉચ્છેદક, તેમનાં મકાનો આલીશાન, તેમનું
શિક્ષણ મોંઘું, અને તેમની પદ્ધતિ સુશાસનની હોવાથી, જેઓ ક્રિમત
પરથી જ વસ્તુની યોગ્યતાનો નિર્ણય કરતા તેવા અહંકારી લોકોને
તેઓ વસંદ પડે, તેમાં કશું આશ્ચર્ય જેવું નહોતું.

સોક્રેટીસના ઘર્ષતથી તે આજ સુધી ‘સોફિસ્ટ’ શબ્દ હેત્વાભાસવા-
દીના અર્થમાં વપરાતો આવ્યો છે, અને એ અવગણના છેક અયોગ્ય નથી.
બેશક હૈગલ,* પ્રોટ,† અને ગ્લેસે‡ વતીવ્યું છે કે સોફિસ્ટો નાનાં
લઈને શીખવતા, અને ચતુર વેપારીઓની માફક જેનો સ્વપ હતો તેની
છત કરતા; તેટલા માટે તેઓ પટલા વધા ધિક્કારને પાત્ર થતા નથી.
પણ આના ઉત્તરમાં પટલું કહી શકાય કે તેમણે અંથન્સની રાજનીતિના
મૂલની જ અવગણનાને ઉત્તેજિત કરીને, અને બહુશાસનની કેટલી-
એક અતિશય સ્વાર્થી અને સ્વતંત્ર પ્રવૃત્તિઓને અનુમોદન આપીને અ-
મીતિ વધારેલી, એ નિસ્સંશય છે. પટલું પણ કબૂલ કરી શકાય
કે રાજ્યની પ્રવૃત્તિથી બહાર વ્યક્તિઓની સ્વતંત્ર પ્રવૃત્તિઓ હોઈ શકે
એ ઉચ્ચતર વિચારના તેઓ હિમાયતી હતા; પણ તેટલા માટે તેઓ

* એક પ્રખ્યાત જર્મન ફિલસૂફ.

† ગ્રીસનો એક પ્રખ્યાત ઇંગ્લિશ ઇતિહાસક.

‡ ફિલસૂફીનો એક સમર્થ ઇતિહાસક.

एक समयना दुर्गुणो हता. अने दरदनी खरो उपाय जाणी शके तेहली शुद्ध दृष्टि तेनामां नहोती. जरूर साहित्य, संगीत, व्यायाम, नृत्य, के सलतनतनी महाकांक्षानी नहोती; जरूर छेक ज जूदी जातनी हती; नीतिने माटे नवा आवेगनी अने नवा आदर्शनी जरूर हती.

ए जरूर पूरी पाडवाने सोक्रेटीसे यत्न करेलो. आसपास वैभव होवा छतां तेणे गरीबाइ अने संयममां जिंदगी गाळेली; आसपास भव्यता अने बाह्य सौंदर्यनी पूजा होवा छतां तेणे सरलतानुं अनुसरण करेलुं, अने पोतानी कुरूपतामां आनंद मानेलो; आसपास सर्वज्ञतानो दंभ करतो हेत्वाभास अने नास्तिकता होवा छतां तेणे पोते अज्ञान अने देवचक्रने अधीन-छे एम प्रसिद्ध करेलुं. अँथन्स अने ग्रीसनी नीतिनो उद्धार करवामां सोक्रेटीसने एवो प्रश्न थयेलो, के “जूनी आस्था निर्मूल छई छे, त्यारे हवे नवी आस्थानां मूल शी रीते नाखवां?” ए प्रश्नो उत्तर आपवो ए तेना जीवननुं कर्तव्य हतुं. तेने मालुम पडेलुं के देवचक्र उपर नीतिनो आधार राखवाना दिवसो बीती गया होवाथी तेने आत्म-ज्ञान अने विचार उपर स्थापित करवानुं प्राप्त थयुं छे. तेहला माटे तेणे ‘आत्मानं जानीहि’ ए सत्यने पोताना प्रथम सूत्र तरीके स्वीकारेलुं; अने जीवित पर्यंत ते प्रमाणे आचरवानो यत्न करेलो.

एहला माटे तेणे हेत्वाभासवादीओनुं तेमना ज प्रदेश उपर अने तेमनी ज पद्धतिओथी खंडन करवा मांडयुं, अने ते काम तेणे एहली खूबीथी कर्युं के अँरिस्टोफेनीस अने बीजा घणाओने ते उत्तम प्रकारना सोफिस्ट जेवो ज लागेलो. तेनी शिक्षणपद्धति आपणे हमणां ज विचारीशुं; पण अहीं एहलुं स्पष्ट करवुं जोइए के तेना मानवा प्रमाणे सत्य वस्तु मनुष्यमनथी स्वतंत्र छे. प्रोटेगोरासे कहेलुं, के “मनुष्य वधी वस्तुओनुं माप छे,” ते सोक्रेटीस स्वीकारतो नथी; ते तो एधुं माने छे के वधी वस्तुओनां अमुक माप होय छे, अने ते ययास्थित ओळखवाने माटे मनुष्ये तेने अनुसरवुं जोइए. ए माप पूर्ण विचार करवाथी प्राप्त थाय छे; अने ए प्राप्त करवामां मनुष्यने नीतिना नियमो

વર્તીત થાય છે. સોક્રેટીસની ફિલસૂફી આ પ્રમાણે પ્રાચીન અને નવીન બન્ને કેઢવળીયો મિત્ર છે: વાહ્ય રાજકીય અધિકારનો તેમાં સ્વીકાર નથી, કારણ કે તે આંતર અધિકાર અને અધીનતાની સ્થાપક છે; તેમ છેક સ્વતંત્રતાનો પગ તેમાં સ્વીકાર નથી, કારણ કે વસ્તુઓનાં પોતાનાં માપથી સત્ય સમજવાનો તેને અપેક્ષા છે. સોક્રેટીસ પાંતે આ મહાસત્યમાં સમાયેલું વધું સમજી શકેલો નહીં; અને આજે પગ તેમાં કેટલું સમાયેલું છે તે યોડા જ માગસો જોઈ શકે છે.—પગ વિસ્તારનું પ્રયોજન નથી. સોક્રેટીસનું કહેવું કોઈને રહેવું નહીં; અને બન્ને પક્ષે એકઠા મઠીને તેનું મૃત્યુ કરાવ્યું. ईश्वरकृपाથી તેણે આપેલી ગતિ નષ્ટ થઈ નહીં; તેના અનુયાયીઓએ થોડી વારમાં સોફિસ્ટોને દૂર કર્યા, અને સત્યાન્વેષણનો પ્રવાહ ચલાવ્યો. પરિણામે તેથી પગ માનસિક કેઢવળીનું મહત્ત્વ અને શારીરિક કેઢવળીની અવગણના થતાં ઍથન્સનાં રાજ્ય અને નીતિને કલટું નુકસાન થયેલું; અને જો કે સોક્રેટીસને પોતાને તેનો દોષ આપગાથી દર્દી શકાતો નથી, તોપણ એટલું કબૂલ કરવું પડે છે કે એ પરિણામ તેની ફિલસૂફીના ગર્ભમાં જ હતું. જાતે તો સોક્રેટીસ ચરેચરો વીર હતો, અને એવા પાંન વીરો હોત તો ઍથન્સનો કદાચ ઉદ્ધાર થયો હોત; પગ એ વીરત્વને જ લીધે, સત્યની એ અપૂર્વ ભક્તિને જ લીધે, તેણે મૂલ લાઈને એવું માની લીધેલું કે સત્યજ્ઞાનથી માગસ સત્ય આચરણ કરી શકે છે. એથી જ કર્મને સત્યજ્ઞાનનું એટલું વધું પ્રાધાન્ય અને સત્ય ભાવના તથા સત્ય આચરણની એટલી વધી ગૌરવના અને પરિણામમાં પાયમાલી થયેલી. એથી જ કર્મને ઍથન્સમાં પ્રસરેલો અનીનિનો પ્રવાહ સોક્રેટીસના શિક્ષણથી પ્રતિરૂદ્ધ થયેલો નહીં.

હવે સોક્રેટીસનો અનુયાયીઓના પ્રયત્નોમાં ડતરતાં પડેલાં તેની પ્રશ્નનાત પદ્ધતિનું થોડું વિવેચન આપવું આવશ્યક છે.

૧૨. સોક્રેટીસની પદ્ધતિ.—સોક્રેટીસમાં પ્રશ્ન પૂછવાની અદ્ભુત નૈર્સર્ગિક શક્તિ હતી. રસ્તાઓમાં કે શાळाઓમાં જે ગઠ્ઠે તેને પ્રશ્નો

પૂછવા ; સોફિસ્ટોને પ્રશ્નો પૂછી પૂછીને તેમની ભૂલો વતાવવી, અને તેમનું અભિમાન ઉતારવું ; ગર્વિષ્ટ યુવાનો સાથે તેમને અજ્ઞાત સત્યનું દર્શન કરાવવા વાત કરવી ; મ્હોટા અને ન્હાના, અધિકારીઓ અને કર્મ-કારો, આજે પેરીક્લીઝ તો કાલે કોઈ ખલાસી, — જે મળે તેને પ્રશ્નો પૂછીને સ્પષ્ટ-વિચાર કરવાની ફરજ પાડવી, એ તેનો નિરંતર ઉદ્યોગ હતો. એમાં જ તેના જીવનની કૃતાર્થતા હતી. તેને પરલોક સંબંધી કોઈ વાર કલ્પના થતી, તો તે હસીને બોલતો, કે “મને આશા છે કે અંથ-ન્સમાં જે પ્રમાણે કરું છું, તે પ્રમાણે સ્વર્ગમાં પણ ત્યાંના મહાત્માઓ સાથે પ્રશ્નપરંપરાથી હું વાતચિત કર્યા કરીશ.” તેની ખૂબીથી વાંત-ચિત કલાની પદવીએ પહોંચી, અને સંભાષણનું પરમ મહત્ત્વ થયું. એકલા ઉપદેશનો તેણે જવણે જ પ્રયત્ન કરેલો. જિજ્ઞાસુને તે પ્રશ્ન કરતો, તેના વિચારો નિશ્ચિત રૂપમાં મૂકાવવાને આગ્રહ કરતો, પછી તેને સૂક્ષ્મ અને સુષ્ટિત વીજા પ્રશ્નોથી મૂંઝવતો, અને ખૂબીથી પોતાના મનમાં જે સત્ય હોય તેનો તેને અનુભવ કરાવતો ; અથવા તો પ્રથમ તેને ઝંબે રસ્તે જવા દેતો, એ રસ્તાનો વિકટ અંત વતાવી તેને ગૂં-ચવળમાં નાખતો, અને પછી ભૂલ વતાવતો. અદ્ભુત રીતે તલસ્પર્શ કરે તેવા વિચારો પણ તે સરલ ભાષામાં દર્શાવી શકતો, અને પ્રસંગોપાત્ત દૃષ્ટાંતો એવાં પરિચિત અને લક્ષ્યવેધી આપતો, કે શ્રોતાને તેની સહજો-પલબ્ધિથી આશ્ચર્ય થાય. ઍલ્કિવિયેડીસના કહેવા પ્રમાણે સોક્રેટી-સના શબ્દો કોઈ વાલક પાસેથી સાંભળતાં પણ એવી જ ચિરલ અસર થતી.

૧૩. વક્રોક્તિ.* — પણ સોક્રેટીસની પદ્ધતિ વરાવર સમજવાને એ પદ્ધતિનાં બે સ્વરૂપો વચ્ચેનો ભેદ સ્પષ્ટ કરવાની જરૂર છે. સોક્રેટીસની પદ્ધતિ બે પ્રકારની હતી ; અને તેનો ઉદ્દેશ પણ બે પ્રકારનો હતો.

* ગ્રીક શબ્દ “આપ્તની” પહેલાં તો “પ્રશ્નપદ્ધતિ” ના અર્થમાં વપરાતો હતો ; પણ સોક્રેટીસના પ્રશ્નોમાં મર્મ, પરિહાસ, અને વક્તા હોવાને લીધે તેનો લાક્ષણિક અર્થ ધીમે ધીમે સર્વત્ર પ્રચલિત થઈ ગયેલો છે.

તેનો એક હેતુ એ હતો કે અસત્ય વિચારોનું ખંડન કરવું, અને તે-
ટલા માટે તે વક્રોક્તિનો ઉપયોગ કરતો. પહેલાં તો પોતે જ જાણે
જિજ્ઞાસુ હોય એ પ્રમાણે તે એકાદ પ્રશ્ન પૂછતો. સામા માણસના ઉત્તરમાં
કંઈ દોષ હોય, તો એકદમ તેની વિરુદ્ધ જતો નહીં; પણ પોતે એ વિચારો
સ્વોક્તારતો હોય એમ બતાવતો. પછી માર્મિક અને ક્વચિત્ પ્રપંચ-
યુક્ત પ્રશ્નોથી સામા માણસને તેના વિચારો વિસ્તારવાની, સંવર્દિત
કરવાની, પરિણાતિમાં લાવવાની ફરજ પાડતો,—એટલે કે તેની મૂર્ધ-
તાનો સર્વ પ્રદેશ પ્રસિદ્ધ કરાવતો; અને વીજો જ ક્ષણે તેના વિચારો-
માંથી ઉત્પન્ન થતાં અસંભવિત અને પરસ્પર વિરોધવાળાં પરિણામો
તેને એવી છટાથી દેખાડી આપતો, કે તે માણસ ગમરાઈ જાય, જાલ-
માંથી કેમ નીકળવું તેની તેને ખંવર ન પડે, અને છેવટે તે પોતાની મૂલ
કબૂલ કરે.

૧૪. સત્યોપલબ્ધિ.—સોક્રેટીસનું એવું પણ માનવું હતું કે અમુક
રીતિને અનુસરવાથી અંતઃકરણમાં નવીન સત્યનો સંચાર થાય છે,
નવીન વિચારો સ્ફુરે છે, અને અમુક પ્રકાશ થવાથી પૂર્વે નહીં જો-
યેલી વસ્તુઓને મનુષ્યમન જોઈ શકે છે. તેને એવી પ્રતીતિ હતી કે
યોગ્ય રીતિએ મનને ગતિ આપતાં આવડે, તો કેટલીએક વાવતો પો-
તાની મેઠે જ જાણી શકાય; અને તેટલા માટે તે પોતાના શ્રોતાઓની
અંતઃસ્થિત શક્તિઓને ઉત્તેજિત કરતો, અને ધીમેધીમે-ક્રમેક્રમે-પો-
તાના વિચારનું તેને દર્શન કરાવતો. પરંતુ આ સત્યવ્યંજનપદ્ધતિનો ઉપ-
યોગ જે સત્યોની સહજોપલબ્ધિ થઈ શકે તેમના સંબંધમાં, એટલે કે ધર્મ,
નીતિ, અને અધ્યાત્મના વિષયોમાં જ તે કરતો; મૂળોલ્લેખ, ઇતિહાસ, અને
મૂસ્તર જેવા વિષયોમાં એ પદ્ધતિ ફલપ્રદ નોંવડી શકે નહીં એ સ્પષ્ટ છે.

૧૫. વક્રોક્તિ અને સત્યોપલબ્ધિનાં ઉદાહરણો.—સોક્રેટીસની
પદ્ધતિનાં પુસ્કલ ઉદાહરણો પ્લેટો અને ઝેનોફનનાં સંભાષણોમાં છે.
ઝેનોફનનાં સંભાષણોમાં સોક્રેટીસનો પદ્ધતિ આવેહૂવ પ્રદર્શિત થયેલો
છે; કારણ કે પ્લેટોનાં સંભાષણોમાં તેની પોતાની ઉચ્ચ અને પ્રવચ્ચ

કલ્પનાનું પણ સંમિશ્રણ છે. નીચેનાં અવતરણોની અપૂર્ણતા અલવત્ત માન્ય છે; તોપણ તે પરથી તેનો શોધક અને હેદક પ્રયત્ન અથવા વ્યંજક અને સૂચક પ્રયત્ન સ્પષ્ટ રીતે સમજી શકાશે.

“ત્રીશ સર્વાધિકારીઓએ ઘણા પ્રસિદ્ધ નાગરિકોને દેહાંતદંડ કર્યો હતો, અને તેઓ વીજા માળસોને પણ અન્યાયમાં ઉત્તેજિત કરતા હતા. સોક્રેટીસે એક વખત કહ્યું, કે ‘કોઈ પશુરક્ષકે પોતાના સમૂહના એક ભાગનો નાશ કર્યો હોય, અને વીજા ભાગને નિર્વહ કર્યો હોય, તે પોતે खराब રક્ષક છે, એમ કબૂલ ન કરે તો મને આશ્ચર્ય થયા વગર રહે નહીં. પણ કોઈ અધિકારીઓએ કેટલાક નાગરિકોને મારી નાખ્યા હોય, અને વીજાને વગાડ્યા હોય, તે જો પોતાનાં કૃત્યોથી શરમાય નહીં, અને પોતે खराब અધિકારી છે, એમ કબૂલ કરે નહીં, તો વેશક મને ઘણું વધારે આશ્ચર્ય થાય.’ આ વાત ત્રીશ અધિકારીઓના કાન પર આવવાથી ક્રિટિયાસ અને ચેરીક્લીએ તેને પોતાની પાસે બોલાવ્યો, તેને કાયદો વતાવ્યો, અને યુવાન વર્ગ સાથે વાતચિત કરવાની મના કરી.

“સોક્રેટીસે વિનંતી કરી, કે ‘આ આજ્ઞામાં કંઈ વાવત સમજી ન શકવાથી હું પ્રશ્નો પૂછું, તો તેનું નિરાકરણ કરવામાં આવશે કે નહીં?’ જ્યારે તેઓએ રજા આપી, ત્યારે સોક્રેટીસે કહ્યું, કે ‘હું કાયદાઓને તાવે રહેવા સર્વથા તત્પર છું, પણ અજ્ઞાનમાં ક્ષતિ ચૂક થઈ જાય તેટલા માટે પૂછું છું, કે—બોલવાની આપ મના કરોછો, તે સારી વસ્તુઓ બોલી શકાય છે તેટલા માટે કે खराब વસ્તુઓ બોલી શકાય છે તેટલા માટે? જો પહેલું કારણ હોય તો હવેથી દરેક માળસે સારી અને खરી વાત બોલવાનું વંધ રાખવું જોઈશે; અને જો બીજું કારણ હોય તો खराब વસ્તુઓને વદાલે સારી અને खરી વસ્તુઓ બોલવાનો પ્રયત્ન થવાની જરૂર છે.’

“ચેરીક્લીએ આ ઉપરથી ક્રોધ ચડ્યો, અને તે બોલ્યો, કે ‘તમે અમારી ઇચ્છા સમજી શકતા નથી, તો હું તમને સહેલી રીતે

સમજાવું છું. તમારે કોઈ પણ જુવાન માણસ સાથે હવેથી બિલકુલ વાતચિત્ત કરવી નહીં.’ સોક્રેટીસે કહ્યું, કે ‘હુકમ હું વરાવર પાઠી શકું, તેટલા માટે મને મહેરવાની કરીને ઇટલું કહેશો કે માણસને કેટલી વય સુધી જુવાન ગણવો અને ક્યારે પુરૂષ ગણવો?’ ‘જ્યાં સુધી માણસ રાજ્યસભામાં વેસવાને યોગ્ય ગણાય નહીં, ત્યાં સુધી તેને જુવાન ગણવો; ત્યાં સુધી તેને સમજ હોતી નથી. માટે ત્રીશ વર્ષની નીચેના માણસો સાથે વાત નહીં કરતા.’

“‘પણ મારે કંઈ खरीद કરવું હોય, તો ત્રીશ વર્ષની અંદરના વેપારી સાથે કિંમત સંબંધી મારાથી વાત કરાવ કે નહીં!’

“‘અલબત્ત એવી વાત પૂછવામાં કશી હરકત નથી; પણ તમે તો વેસુમાર વાવતો જે સંબંધી તમને खबर હોય, તેવી પણ પૂછ્યા કરો છો. એવી વાતની મના છે એમ સમજવું.’

“‘ત્યારે એમ ટ્યું કે કોઈ જુવાન માણસ મને પૂછે કે ચેરીક્લીઝ ક્યાં રહે છે, અથવા ક્રિટિયાસ ક્યાં છે તો મારે તેને ઉત્તર આપવો નહીં.’ ચેરીક્લીઝે કહ્યું, કે ‘એવા પ્રશ્નો તમારાથી ઉત્તર આપી શકાય;’ અને ક્રિટિયાસે ઉમેર્યું, કે ‘પણ—સોક્રેટીસ, ઇટલું તમે યાદ રાખજો કે મોંઘી, કે લુહાર, કે વીજા કારીગરોને તો તમારે છૂટા જ રહેવા દેવા. તે બિચારા તમારા મ્હોમાં વારંવાર આવીને ઘસાઈ ગયા હશે.’

“‘સોક્રેટીસે કહ્યું, કે ‘ત્યારે એ ધંધાઓમાંથી ન્યાય, ધાર્મિકતા, અને વીજા સદ્ગુણો સંબંધી જે દૃષ્ટાંતો હું આપું છું, તે હવેથી મારે આપવાં નહીં.’”

આ તીક્ષ્ણ સંભાષણના છેલ્લા શબ્દોમાં જે ઉચ્ચતા અને વિચારગાંભીર્ય છે, તે મનન કરવા લાયક છે. એ પ્રમાણે ધર્માચરણને વક્રોક્તિ સાથે સંયુક્ત કરવાની સોક્રેટીસમાં અપ્રતિમ શક્તિ હતી.

નીચેના અવતરણમાં ईश्वरના અસ્તિત્વનું નિરૂપણ કરવાને સોક્રેટીસ સત્યવ્યંજનપદ્ધતિનો કેવી રીતે ઉપયોગ કરે છે, તે માલુમ પડશે.

“એક વખત મારી રુબરુ તેને ઍરિસ્ટોડીમસ સાથે દેવચક્ર વિષે વાત થયેલી તે હું કહું છું. તેને સ્વર હતી, કે ઍરિસ્ટોડીમસ યજ્ઞ કરતો નહોતો, દેવવાણીના શ્રવણ માટે પ્રાર્થના કરતો નહોતો, અને કાલટો એ વિષયમાં શ્રદ્ધાવાળા માણસોનો પરિહાસ કરતો. તેણે કહ્યું, કે ‘ઍરિસ્ટોડીમસ, મને ઇટલું કહેશો કે તમને કોઈ પણ મનુષ્યની બુદ્ધિને માટે માન છે?’ તેણે કહ્યું, કે ‘અલબત્ત, છે.’ સોક્રેટીસે પૂછ્યું, ‘કૃપા કરીને મને એ મનુષ્યનાં નામ કહેશો?’ ‘મહાકાવ્યમાં હું હોમરને માન આપું છું; મસ્ત કાવ્યમાં મેલેનિપ્પિડીડેને, કરુણ નાટકમાં સાંફો-વલીડેને, શિલ્પમાં પોલીક્લીટસને, અને ચિત્રમાં ડ્રાકિસસને.’ ‘પણ કયા કલાનિપુણોને તમે વધારે માનનીય ગણો છો, જેઓ ચૈતન્ય રહિત મૂર્તિઓ બનાવે છે તેમને, કે જેઓ કર્મેન્દ્રિય અને જ્ઞાનેન્દ્રિયવાળાં ચેતન પ્રાણીઓ બનાવે છે તેમને?’ ‘જેઓ ચેતન રૂપો બનાવે છે તેમને; કારણકે બુદ્ધિ અને કલાનો તેમાં જ ઉપયોગ થાય છે.’ ‘ત્યારે કયા પદાર્થો તમને બુદ્ધિ અને કલાથી ઉત્પન્ન થયેલા લાગે છે, જેનો હેતુ ન સમજાય તેવા પદાર્થો, કે જેનો ઉપયોગ અને ઉદ્દેશ સમજી શકાય તેવા?’ ‘જેનો હેતુ સમજી શકાય તેવા પદાર્થોને જ બુદ્ધિથી ઉત્પન્ન થયેલા માનવા યોગ્ય છે.”

સોક્રેટીસ પછી મનુષ્યશરીરના જુદાજુદા અવયવો કેવી સ્ત્રીથી જુદાજુદા હેતુઓ પૂર્ણ કરે છે, તે ઍરિસ્ટોડીમસને બતાવે છે, અને એક દૃષ્ટાંતથી વીજા દૃષ્ટાંત ઉપર અને એક અનુમિતિથી વીજી અનુમિતિ ઉપર લઈ જાય છે; વારંવાર પ્રશ્નો પૂછીને અને ઉત્તર સ્વચ્છવીને તેના મનને જાગૃત રાખે છે, વિચારશ્રેણીમાં અને વ્યાપ્તિનિરૂપણમાં તેની પાસે પણ સરસો પ્રયાસ કરાવે છે, અને એ પ્રમાણે ક્રમેક્રમે ઈશ્વરસિદ્ધિને તે જોઈ શકે છે.

૧૬. સોક્રેટીસના અનુયાયીઓ.—આપણે જોયું કે સોક્રેટીસનો ઉદ્દેશ નીતિસંબંધી હતો, અને તેના અનુયાયીઓએ તેનું વિસ્મરણ કરેલું નહીં. તે બધાને પણ એજ પ્રશ્ન મૂંઝવતો હતો, કે લોકોને કયે પ્રકારે

નીતિવાન કરવા! પણ તેના શિક્ષણની થોડી અસ્પષ્ટતાને લીધે એ ઉદ્દેશ સફળ કરવામાં સાધનો સંબંધી તેમનામાં મતભેદ થયેલો. પ્લેટો અને તેના પક્ષનો એવો વિચાર હતો, કે મનુષ્ય સામાજિક પ્રાણી છે, અને નીતિ સામાજિક સંબંધ છે; માટે સામાજિક વ્યવસ્થા અથવા રાજ્યથી જ સદ્ગુણ પ્રકટ થઈ શકે. ઍન્ટિસ્થિનીસ અને તેના પક્ષની એવી કલ્પના હતી, કે સદ્ગુણ હૃદયની આંતર વ્યવસ્થાનો જ વિષય છે; અને સ્વર્ણ સુજ્ઞ વધી સામાજિક વ્યવસ્થાઓથી અસંબંધ અને ઉચ્ચતર છે. આ બે કલ્પનાઓ સમગ્ર ગ્રીક વિચારમાં કાયમ રહેલી; અને છેવટે ક્રિશ્ચિયન દેશોની રાજકીય અને ધાર્મિક વ્યવસ્થામાં સ્ફુટિત થયેલી.

રાજકીય વ્યવસ્થામાં જ સદ્ગુણ પ્રકટ થઈ શકે એવું માનનારાં સોક્રેટીસના બે અનુયાયીઓ નીતિની કેળવણી સંબંધી બે પ્રવંધો પોતાની પાછળ મૂકી ગયા છે. નવી કેળવણીનાં કેટલાં નુકસાન હતાં, એ ઝેનોફને અને પ્લેટોએ વતાવેલા ઉપાયોથી આપણા ધ્યાનમાં વધારે સારી રીતે આવશે. એ બન્ને લેલ્કો કાલ્પનિક પ્રદેશમાં ભ્રમગ કરે છે; પણ ઝેનોફન સ્થિતિરક્ષક અને પ્લેટો સંવર્ધક છે. બન્નેનો ઉદ્દેશ દુર્ગુણો રાજ્યને દૂર કરીને સદ્ગુણી અને સુખી રાજ્ય સ્થાપવાનો છે; પણ રાજ્યનાં સ્વરૂપ સંબંધી અને તેમાં વાપરવાનાં સાધનો સંબંધી બન્ને જૂદાજૂદા વિચાર આપે છે.

૧૭. ઝેનોફન.—ઝેનોફન શિક્ષક કે ફિલસુફ નહોતો; પણ તે વહાદૂર, અનુભવી, દીર્ઘદૃષ્ટિનો, અને મિલનસાર સ્વભાવનો માણસ હતો. તે જૂની કેળવણીથી કેળવાયેલો હતો; અને અભ્યાસ તથા દુનિયાના સહવાસથી તેનું મન વિસ્તૃત તથા કોમલ થયું હતું. વહુશાસન તરફ તેનો ઇંટલો ધિક્કાર હતો, કે તે ઍથન્સમાં રહી શકતો નહીં; પણ તે સ્વદેશને चाहતો, અને લોકોની નીતિ પુનરુજ્જીવિત કરવાને પરમ ઉત્સુક હતો. એ કામ લાડકરગસ અથવા સાદરસ જેવો કોઈ મધ્ય પુરુષ જ સહત નિયમનથી અને મનુષ્યને નાગરિક બનાવવાથી કરી શકે એમ તેનું માનવું હતું. અવમાનિત સ્પાર્ટાને આદર્શ કરવાને

નાલુશ હોવાથી જ તેને પોતાની નવલકથાનું ઇરાનના પ્રદેશમાં સંવિધાન કર્યું હશે, એમ જણાય છે.

“સાહરસની કેઢવળી”માં ફેનોફનની પૂર્ણ શિક્ષણ સંબંધી યોજના પ્રકટ થાય છે. પ્રદેશ જૂદો હોવા છતાં તેના મુખ્ય અંશો ઍથન્સ અને સ્પાર્ટાના જ છે; અને વન્ને સરખા પ્રમાણમાં માલુમ પડે છે. એ યોજનામાં કુટુંબશિક્ષણ નથી : વ્યક્તિને સ્વાતંત્ર્ય નથી અને સાહિત્ય કે કલાની વાત પણ નથી. વાલ્યાવસ્થા પૂરી થતાં ઇરાની જુવાન કવાયતમાં દાખલ થાય છે, અને રાત્રે તેનાથી ઢાવળી વહાર જવાતું નથી. સમગ્ર રાજ્ય એક લશ્કરી ઢાવળી છે, અને મનુષ્યજીવન નિરંતર પ્રવર્તતી લડાઈની કવાયત છે. ફેનોફન કહે છે, કે ‘વીજી પ્રજાઓ પોતાનાં ફરજંદોને સાહિત્ય શીખવે છે, ત્યારે ઇરાની પ્રજા તેમને સદ્-ગુણો શીખવે છે.’ મિતાચાર ઉપદેશથી નહીં પણ કરગોથી શીખવવામાં આવે છે. વિદ્યાર્થીઓ ધોરાકમાં ફક્ત માલુમ લે છે; અને પાળી સિવાય બીજું કશું પીતા નથી.

૧૮. પ્લેટો.—“ઍથન્સને નીતિશક્તિ ફરી શી રીતે પ્રાપ્ત કરાવી શકાય,” એ મહા પ્રશ્નો સોક્રેટીસે એવો ઉત્તર આપેલો, કે “નીતિનો નવો આધાર શોધવાથી.” ઉપરાંત તેણે એમ પણ કહેલું, કે “એ આધાર ધરાવેલો—પૂર્ણ વિચાર કરવાથી મળી શકે છે; કારણ કે પૂર્ણ વિચારો પૂર્ણ હોવાને લીધે ધરાવેલો હોય છે, અને વસ્તુતઃ એ પ્રમાણે જ પરમેશ્વર જગતની વ્યવસ્થા કરે છે. પણ એ સ્પષ્ટ છે કે આ ઉત્તર વહુ ઉપયોગી નથી. એ ઉપયોગી થાય ત્યાર પહેલાં વીજા ત્રણ પ્રશ્નોના ઉત્તર આપવાની જરૂર છે: (૧) પૂર્ણ વિચારો શી રીતે પ્રાપ્ત કરવા? (૨) પૂર્ણ વિચારો પ્રાપ્ત થાય છે, ત્યારે તે શા હોય છે? અને (૩) જનસમાજની નીતિ પુનરુજ્જીવિત કરવાને તેમનો શા રીતે ઉપયોગ કરવો? પ્લેટોનો ફિલસુફી એ માત્ર આ ત્રણ પ્રશ્નોના ઉત્તર આપવાનો પ્રયત્ન છે. તેના સ્વામાવિક્ત રીતે જ ત્રણ વિભાગ થાય છે: (૧) જ્ઞાનોત્પત્તિ-વિચારસંહિત ન્યાયશાસ્ત્ર, (૨) આંતર અને બાહ્ય સૃષ્ટિમાં વસ્તુસ્થિતિનું જ્ઞાન, અને (૩) વ્યક્તિનીતિ અને રાજનીતિમાં કર્તવ્યતાનું જ્ઞાન.

ए स्पष्ट છે કે સોક્રેટીસના સિદ્ધાંતો પ્રમાણે સમાજનો તેની અંદરથી ઉદ્ધાર થઈ શકે નહીં; પણ જે પુરુષોમાં એ સિદ્ધાંતો પ્રકટ થયા હોય તેઓ તેનો બહારથી જ ઉદ્ધાર કરી શકે. આ પુરુષો ફિલસુફો છે; તેટલા માટે શરૂઆતમાં वे प्रश्नो उद्भूत थाय છે: (૧) કોઈ પણ માણસ ફિલસુફ શી રીતે થઈ શકે? (૨) અમુક ફિલસુફ સમાજને શી રીતે વ્યવસ્થિત કરી શકે, અને તેના પછી પણ બીજા ફિલસુફો એ કામ ચિરકાલ જારી રાખે એવું શી રીતે થઈ શકે? પહેલા પ્રશ્નનો ઉત્તર ન્યાયથી અને બીજાનો ઉત્તર કર્તવ્યતાના જ્ઞાનથી મળી શકે છે; તથા ત્રીજું વસ્તુસ્થિતિનું જ્ઞાન સમય જીવનનું તાત્પર્ય સમજાવે છે. લોકોત્તર પુરુષની આ કલ્પના, જેમાં પુરુષ સમાજનો ભાગ નથી, પણ સમાજથી ઉચ્ચતર હોઈને તેને પોતાના ત્રિચારો પ્રમાણે વ્યવસ્થિત કરે છે, તે પ્રાચીન હોવા છતાં પ્લેટોમાં જ પૂર્ણ અંશે પ્રદર્શિત થાય છે. પ્લેટો લોકોત્તર પુરુષને ઉત્કૃષ્ટ કર્તવ્ય સોંપે છે, તે છતાં તેનું લોકોત્તર કર્તવ્ય તો નિદિધ્યાસન જ છે એમ સૂચવે છે. અને તેનું પરિણામ એ થાય છે કે લોકોત્તર પુરુષ પોતાનું કર્તવ્ય સામાજિક કર્તવ્યના કરતાં ઉચ્ચતર છે, એમ માની લે છે. ધર્મવિચારમાં પણ પ્લેટોનું મત આપણા અદ્વૈતને મળતું હોવાથી તેની ફિલસુફીમાંથી खरी धार्मिक नीति-प्रवृत्तिની उत्पत्ति અશક્ય થઈ પડે છે.

પણ હવે આપણે બીજા પ્રશ્ન ઉપર આવીએ. ફિલસુફ મનુષ્ય-જીવનની શી રીતે વ્યવસ્થા કરી શકે? અને એ વ્યવસ્થા બીજા ફિલસુફો પણ કાયમ રાખે એવી શી યોજના રચી શકે? પ્લેટોએ આ પ્રશ્નના વે જુદા જુદા ઉત્તરો પોતાના રિપબ્લિકમાં અને કાયદાઓમાં આપેલા છે.

૧૯. પ્લેટોનું રિપબ્લિક.—રિપબ્લિક લખતી વખતે પ્લેટોના મન ઉપર પોતાના વ્યવસ્થાના દોષો અને જોખમની કંડી અસર થયેલી હતી; અને એ અસર સોક્રેટીસના શિક્ષણ અને મૃત્યુથી કદાચ વધારે કંડી થઈ હતી. જોખમ એ હતું કે ઍથન્સનાં સ્ત્રીપુરુષોની અવગતિ થઈ

હતી, અને રાજ્યતંત્ર નિર્વાહ થઈને નષ્ટ થવાનાં ચિહ્નો દેખાતાં હતાં. દોષો એ હતા કે વાઠકોને યોગ્ય કેલવણી મળતી નહોતી, અને સ્વતંત્રતાના સીમાત્યાગથી હાપણ અને યોગ્યતાને બદલે અજ્ઞાન અને ક્રૂરતાના હાથમાં અધિકાર આવતો હતો. રિપબ્લિક એ આ દોષો દૂર કરવાની અને જોશમ અટકાવવાની યોજના હતી. વ્યાધિગ્રસ્ત સમાજને નીરોગો કરવાને એ એક ફિલસુફનું ઔપચ છે; અને એટલું કબૂલ કરવું જોઈએ, કે એ ઉદ્દેશને માટે અપાયેલી બધી કાલ્પનિક યોજનાઓમાં પ્લેટોની યોજના શ્રેષ્ઠ છે. એ આજના સમાજનું રૂપાંતર કરી નાખવાની સૂચના કરે છે, છતાં સ્વાર્થી અને નીચ લોકો તેનો સ્વીકાર શી રીતે કરશે એ સંબંધી એક શબ્દ પણ કહેતો નથી. ફરી ગયેલા સમાજમાં રાજ્ય જ સર્વ થઈ પડે છે; કુટુંબનો છેદ થાય છે; સ્ત્રિયો મુક્ત થઈને પુરુષોની કેલવણી તથા ફરજોમાં ભાગ લે છે;* રાજ્ય જ ઈકેરાંઓની ઉત્પત્તિ અને કેલવણીની વ્યવસ્થા કરે છે; અને જાનગી મિલકતની મના કરવામાં આવે છે. રાજ્ય એક વિશાળ વ્યક્તિ જેવું બની જાય છે; અને જે પ્રમાણે વ્યક્તિમાં ત્રણ શક્તિઓના સુયોગ ઉપર તેના શ્રેયનો આધાર રહે છે, તે પ્રમાણે રાજ્યમાં પણ હોવું જોઈએ એમ ઠરે છે. એ શક્તિઓ નીચે પ્રમાણે છે: (૧) બુદ્ધિ અથવા વિચારશક્તિ, (૨) જુસ્સો

* પ્લેટો કહે છે કે મનુષ્ય સિવાયનાં પ્રાણીઓના નિયોગોમાં જાતિભેદ નથી; કૂતરાઓ જ શિકાર કરવા જાય, અને કૂતરીઓ વર્ષાની સંભાલ રાખવા પાછળ રહે તેવું નથી; તો મનુષ્યોના નિયોગોમાં જ્ઞા માટે ભેદ હોવો જોઈએ! અને ભેદ રાખવાનો ન હોય તો કેલવણી સરખી જ આપવી જોઈએ. પ્લેટોને ખબર છે કે તેના વિચારોનો પરિહાસ કરવામાં આવશે; અને તે કહે છે કે આક્ષેપકોની આપણે દરકાર કરવાની નથી. નવલ વસ્તુનાં સાધારણ માણસો હમેશાં પરિહાસ કરે છે; અને પુરુષોમાં પણ વ્યાયામ પ્રથમ દાખલ થયો. હશે, ત્યારે તેનો પરિહાસ થયો હશે. સ્ત્રી અને પુરુષની માનસિક અને શારીરિક શક્તિમાં જે ભેદ છે, તે પ્લેટો કબૂલ કરે છે; પણ તે વતાવે છે કે જૂદા જૂદા પુરુષોમાં પણ એવો ભેદ માલુમ પડે છે.

પ્લેટોના શબ્દોમાં જે સત્ય છે તેની કશી અવગણના કર્યો વગર આપણે એમ કહી શકીએ, કે તે સ્ત્રી અને પુરુષને માટે જે સમાન શિક્ષણ વતાવે છે, તે કંઈ સ્ત્રીત્વની ડહાપટ્ટાને લઈને નથી, પણ સ્ત્રીત્વની કશી ધરી કલ્પના નહીં હોવાને લીધે જ છે. જો સ્ત્રીનું વિશેષ લક્ષણ તે જાણતો હોત, અને અનનવાત્સલ્યને સમજતો હોત, તો કુટુંબછેદની યોજના તે કદાપિ આપી શકત નહીં.

અથવા હિંમત, અને (૩) લોભ અથવા તૃષ્ણા. પહેલી મગજમાં રહે છે, બીજી હૃદયમાં, અને ત્રીજી ઉદરમાં. પહેલી મનુષ્યમાં જ હોયછે, બીજી इतर प्राणीઓમાં પણ હોય છે, અને ત્રીજી પ્રાણી અને ઉદ્ભિજ્જ વન્નેમાં હોય છે. જ્યારે આ શક્તિઓનો સુયોગ થાયછે, ત્યારે વુદ્ધિ સમગ્ર મનુષ્યનું નિયમન કરે છે (હ્રાપણ); જુસ્સો સુખદુઃખના સંબંધમાં વુદ્ધિની મૂચનાઓને અનુસરે છે (વહાદૂરી); જુસ્સો અને તૃષ્ણા વુદ્ધિની સાથે મળીને કોણે ક્યારે પ્રવૃત્તિ કરવી, તેનો નિર્ણય કરે છે (મિતાચાર); અને દરેક પોતપોતાની ફરજ અદા કરે છે (ન્યાય). આ પ્રમાણે ચાર મુખ્ય સદ્ગુણો પ્રાપ્ત થાય છે. વ્યક્તિની અંદર તેઓ તેની જૂદી જૂદી શક્તિઓ વચ્ચેના સંબંધ છે. રાજ્યમાં જ તેઓ મનુષ્યો વચ્ચેના સંબંધો દર્શાવે છે. અથવા એમ કહેવું જોઈએ કે તેઓ જૂદા જૂદા વર્ગો વચ્ચેના સંબંધો છે; કારણ કે સમાજના ત્રણ વર્ગો છે, અને તે દરેકમાં ઉપલી એકાદ શક્તિનું પ્રાધાન્ય છે. પહેલો વર્ગ વુદ્ધિમાન છે, અને તેમાં ફિલસુફો આવે છે; બીજો જુસ્સાદાર છે, અને તેમાં સૈનિક વર્ગ આવે છે; ત્રીજો લોભી વર્ગ છે, અને તેમાં વેપારીઓ, કારીગરો, વગેરેનો સમાવેશ થાય છે. વ્યક્તિની માફક રાજ્યમાં પણ જ્યારે આ ત્રણ વર્ગોના સંબંધો ચાર સદ્ગુણોને પ્રતિરૂપ હોય, એટલે કે—જ્યારે ફિલસુફો નિયમન કરતા હોય, સૈનિકો તથા ધંધાદાર લોકો નિયમનને સ્વીકારતા હોય, અને દરેક વર્ગ પોતપોતાના કર્તવ્યમાં નિમગ્ન હોય—ઉદાહરણ તરીકે, ફિલસુફો લડતા ન હાય, સૈનિકો કમાતા ન હોય, અને ધંધાદાર લોકો લડતા અથવા નિયમન કરતા ન હોય, ત્યારે જ રાજ્ય સુખી રહે છે. તેટલા માટે પ્લેટોના કાલ્પિત રાજ્યમાં ત્રણેય વર્ગો જૂદા જૂદા રહે છે, અને જૂદાં જૂદાં કામ કરે છે. બધો અધિકાર ફિલસુફોના હાથમાં મૂકવામાં આવે છે; તેઓ પ્રાયશઃ પોતાના ચિંતનમાં નિમગ્ન રહે છે, અને પ્રસંગોપાત્ત જ કૃપા કરીને વ્યવહારમાં ભાગ લે છે, તથા કાયદાઓ વગર સર્વાધિકારી શાસકોની

હતી, અને રાજ્યતંત્ર નિર્વહ થઈને નષ્ટ થવાનાં ચિહ્નો દેખાતાં હતાં. દોષો એ હતા કે વાલકોને યોગ્ય કેલવણી મળતી નહોતી, અને સ્વતંત્રતાના સીમાત્યાગથી હાપણ અને યોગ્યતાને બદલે અજ્ઞાન અને ક્રૂરતાના હાથમાં અધિકાર આવતો હતો. રિપબ્લિક એ આ દોષો દૂર કરવાની અને જોલમ અટકાવવાની યોજના હતી. વ્યાધિમુક્ત સમાજને નીરોગી કરવાને એ એક ફિલસુફનું ઔપચ્ય છે; અને એટલું કબૂલ કરવું જોઈએ, કે એ ઉદ્દેશને માટે અપાયેલી બધી કાત્યનિક યોજનાઓમાં પ્લેટોની યોજના શ્રેષ્ઠ છે. એ આજના સમાજનું રૂપાંતર કરી નાખવાની સૂચના કરે છે, છતાં સ્વાર્થી અને નીચ લોકો તેનો સ્વીકાર શી રીતે કરશે એ સંબંધી એક શબ્દ પણ કહેતો નથી. ફરી ગયેલા સમાજમાં રાજ્ય જ સર્વ થઈ પડે છે; કુટુંબનો હેતુ થાય છે; સ્ત્રિયો મુક્ત થઈને પુરુષોની કેલવણી તથા ફરજોમાં ભાગ લે છે;* રાજ્ય જ હોકરાઓની ઉત્પત્તિ અને કેલવણીની વ્યવસ્થા કરે છે; અને જાનથી મિલકતની મના કરવામાં આવે છે. રાજ્ય એક વિશાળ વ્યક્તિ જેવું બની જાય છે; અને જે પ્રમાણે વ્યક્તિમાં ત્રણ શક્તિઓના સુયોગ ઉપર તેના શ્રેયનો આધાર રહે છે, તે પ્રમાણે રાજ્યમાં પણ હોવું જોઈએ એમ ઠરે છે. એ શક્તિઓ નીચે પ્રમાણે છે: (૧) બુદ્ધિ અથવા વિચારશક્તિ, (૨) જુસ્સો

* પ્લેટો કહે છે કે મનુષ્ય સિવાયનાં પ્રાણીઓના નિયોગોમાં જાતિભેદ નથી; કૂતરાઓ જ શિકાર કરવા જાય, અને કૂતરીઓ વર્ગાની સંભાલ રાખવા પાઠ્ય રહે તેવું નથી; તો મનુષ્યોના નિયોગોમાં જ્ઞા માટે ભેદ હોવો જોઈએ? અને ભેદ રાખવાનો ન હોય તો કેલવણી સરખી જ આવવી જોઈએ. પ્લેટોને જાણ છે કે તેના વિચારોનો પરિહાસ કરવામાં આવશે; અને તે કહે છે કે આક્ષેપકોની આપણે દરકાર કરવાની નથી. નવલ વસ્તુનો સાધારણ માણસો હમેશાં પરિહાસ કરે છે; અને પુરુષોમાં પણ વ્યાયામ પ્રથમ દાખલ થયો હશે, ત્યારે તેનો પરિહાસ થયો હશે. સ્ત્રી અને પુરુષની માનસિક અને શારીરિક શક્તિમાં જે ભેદ છે, તે પ્લેટો કબૂલ કરે છે; પણ તે વતિ છે કે જૂદા જૂદા પુરુષોમાં પણ એવો ભેદ માલુમ પડે છે.

પ્લેટોના શબ્દોમાં જે સત્ય છે તેની કશી અવગણના કર્યા વગર આપણે એમ કહી શકીએ, કે તે સ્ત્રી અને પુરુષને માટે જે સમાન શિક્ષણ વતિ છે, તે કંઈ સ્ત્રીત્વની ઝગ કલ્પનાને સંબંધિત નથી, પણ સ્ત્રીત્વની કશી જાણી કલ્પના નહીં હોવાને સંબંધિત છે. જો સ્ત્રીનું વિશેષ લક્ષણ તે જાણતો હોત, અને અનનવાન્સત્વને સમજતો હોત, તો કુટુંબહેદની યોજના તે કદાપિ આપી શકત નહીં.

અથવા હિંમત, અને (૩) લોભ અથવા તૃષ્ણા. પહેલી મગજમાં રહે છે, બીજી હૃદયમાં, અને ત્રીજી ઉદરમાં. પહેલી મનુષ્યમાં જ હોયછે, બીજી इतर प्राणीઓમાં પણ હોય છે, અને ત્રીજી પ્રાણી અને ઉદ્ભિજ્જ વસ્ત્રમાં હોય છે. જ્યારે આ શક્તિઓનો સુયોગ થાયછે, ત્યારે બુદ્ધિ સમય મનુષ્યનું નિયમન કરે છે (હાપણ); જુસ્તો સુખદુઃખના સંબંધમાં બુદ્ધિની સૂચનાઓને અનુસરે છે (વહાદૂરી); જુસ્તો અને તૃષ્ણા બુદ્ધિની સાથે મઠીને કોણે ક્યારે પ્રવૃત્તિ કરવી, તેનો નિર્ણય કરે છે (મિતાચાર); અને દરેક પોતપોતાની ફરજ અદા કરે છે (ન્યાય). આ પ્રમાણે ચાર મુખ્ય સદ્ગુણો પ્રાપ્ત થાય છે. વ્યક્તિની અંદર તેઓ તેની જૂદી જૂદી શક્તિઓ વચ્ચેના સંબંધ છે. રાજ્યમાં જ તેઓ મનુષ્યો વચ્ચેના સંબંધો દર્શાવે છે. અથવા એમ કહેવું જોઈએ કે તેઓ જૂદા જૂદા વર્ગો વચ્ચેના સંબંધો છે; કારણ કે સમાજના ત્રણ વર્ગો છે, અને તે દરેકમાં ઉપલી એકાદ શક્તિનું પ્રાધાન્ય છે. પહેલો વર્ગ બુદ્ધિમાન છે, અને તેમાં ફિલસુફો આવે છે; બીજો જુસ્તાદાર છે, અને તેમાં સૈનિક વર્ગ આવે છે; ત્રીજો લોભી વર્ગ છે, અને તેમાં વેપારીઓ, કારીગરો, વગેરેનો સમાવેશ થાય છે. વ્યક્તિની માફક રાજ્યમાં પણ જ્યારે આ ત્રણ વર્ગોના સંબંધો ચાર સદ્ગુણોને પ્રતિરૂપ હોય, એટલે કે—જ્યારે ફિલસુફો નિયમન કરતા હોય, સૈનિકો તથા ધંધાદાર લોકો એ નિયમનને સ્વીકારતા હોય, અને દરેક વર્ગ પોતપોતાના કર્તવ્યમાં નિમગ્ન હોય—ઉદાહરણ તરીકે, ફિલસુફો લડતા ન હાય, સૈનિકો કમાતા ન હોય, અને ધંધાદાર લોકો લડતા અથવા નિયમન કરતા ન હોય, ત્યારે જ રાજ્ય સુખી રહે છે. તેટલા માટે પ્લેટોના કલ્પિત રાજ્યમાં ત્રણેય વર્ગો જૂદા-જૂદા રહે છે, અને જૂદાં જૂદાં કામ કરે છે. વધો અધિકાર ફિલસુફોના હાથમાં મૂકવામાં આવે છે; તેઓ પ્રાયશઃ પોતાના ચિંતનમાં નિમગ્ન રહે છે, અને પ્રસંગોપાત્ત જ કૃપા કરીને વ્યવહારમાં ભાગ લે છે, તથા કાયદાઓ વગર સર્વાધિકારી શાસકોની

હતી, અને રાજ્યતંત્ર નિર્વહ થઈને નષ્ટ થવાનાં ચિહ્નો દેખાતાં હતાં. દોષો એ હતા કે બાલકોને યોગ્ય કેલવણી મળતી નહોતી, અને સ્વતંત્રતાના સીમાત્યાગથી હહાપણ અને યોગ્યતાને વદલે અજ્ઞાન અને કૂરસાના હાથમાં અધિકાર આવતો હતો. રિપબ્લિક એ આ દોષો દૂર કરવાની અને જોલમ અટકાવવાની યોજના હતી. વ્યાધિમસ્ત સમાજને નીરોગી કરવાને એ એક ફિલસુફનું ઔપચ છે; અને એટલું કબૂલ કરવું જોઈએ, કે એ હેતુને માટે અપાયેલી બધી કાલગનિક યોજનાઓમાં પ્લેટોની યોજના શ્રેષ્ઠ છે. એ આજના સમાજનું રૂપાંતર કરી નાખવાની સૂચના કરે છે, છતાં સ્વાર્થી અને નીચ લોકો તેનો સ્વીકાર શી રીતે કરશે એ સંબંધે એક શબ્દ પણ કહેતો નથી. ફરી ગયેલા સમાજમાં રાજ્ય જ સર્વ થઈ પડે છે; કુટુંબનો હેદ થાય છે; સ્ત્રીઓ મુક્ત થઈને પુરુષોની કેલવણી તથા ફરજોમાં ભાગ લે છે;* રાજ્ય જ ઈકરાંઓની ઉત્પત્તિ અને કેલવણીની વ્યવસ્થા કરે છે; અને જ્ઞાનગી મિલકતની મના કરવામાં આવે છે. રાજ્ય એક વિશાળ વ્યક્તિ જેવું બની જાય છે; અને જે પ્રમાણે વ્યક્તિમાં ત્રણ શક્તિઓના સુયોગ ઉપર તેના શ્રેયનો આધાર રહે છે, તે પ્રમાણે રાજ્યમાં પણ હોવું જોઈએ એમ ઠરે છે. એ શક્તિઓ નીચે પ્રમાણે છે: (૧) બુદ્ધિ અથવા વિચારશક્તિ, (૨) જુસ્સો

* પ્લેટો કહે છે કે મનુષ્ય સિવાયનાં પ્રાણીઓના નિયોગોમાં જાતિભેદ નથી; કૂતરાઓ જ શિકાર કરવા જાય, અને કૂતરીઓ વાંચાની સંભાલ રાખવા પાછલ રહે તેવું નથી; તો મનુષ્યોના નિયોગોમાં જા માટે ભેદ હોવો જોઈએ! અને ભેદ રાખવાનો ન હોય તો કેલવણી સરખી જ આપવી જોઈએ. પ્લેટોને લગત છે કે તેના વિચારોનો પરિહાસ કરવામાં આવશે; અને તે કહે છે કે આક્ષેપકોની આપણે દરકાર કરવાની નથી. નવલ વસ્તુનાં સાધારણ માણસો હમેશાં પરિહાસ કરે છે; અને પુરુષોમાં પણ વ્યાયામ પ્રથમ દાખલ થયો હશે, ત્યારે તેનો પરિહાસ થયો હશે. સ્ત્રી અને પુરુષની માનસિક અને શારીરિક શક્તિમાં જે ભેદ છે, તે પ્લેટો કબૂલ કરે છે; પણ તે વતાવે છે કે જૂદા જૂદા પુરુષોમાં પણ એવો ભેદ માલુમ પડે છે.

પ્લેટોના શબ્દોમાં જ સત્ય છે તેની કશી અવગણના કર્યા વગર આપણે એમ કહી શકીએ, કે તે સ્ત્રી અને પુરુષને માટે જે સમાન શિક્ષણ વતાવે છે, તે કંઈ સ્ત્રીત્વની રચ કલ્પનાને લધિ નથી, પણ સ્ત્રીત્વની કશી ધરી કલ્પના નહીં હોવાને લધિ જ છે. જો સ્ત્રીનું વિશેષ લક્ષણ ને જાણતો હોત, અને અનનવાત્સલ્યને સમગ્રતા હોત, તો કુટુંબહેદની યોજના તે કદાપિ આપી શકત નહીં.

અથવા હિંમત, અને (૨) લોભ અથવા તૃષ્ણા. પહેલી મગજમાં રહે છે, બીજી હૃદયમાં, અને ત્રીજી ઉદરમાં. પહેલી મનુષ્યમાં જ હોય છે, બીજી હવેલ પ્રાણીઓમાં પણ હોય છે, અને ત્રીજી પ્રાણી અને ઉદ્ભિજ્જ વસ્તુમાં હોય છે. જ્યારે આ શક્તિઓનો સુયોગ થાય છે, ત્યારે બુદ્ધિ સમય મનુષ્યનું નિયમન કરે છે (હ્રાપણ); જુસ્સો સુખદુઃખના સંબંધમાં બુદ્ધિની મૂલનાઓને અનુસરે છે (વહાદૂરી); જુસ્સો અને તૃષ્ણા બુદ્ધિની સાથે મળીને કોણે ક્યારે પ્રવૃત્તિ કરવી, તેનો નિર્ણય કરે છે (મિતાચાર); અને દરેક પોતપોતાની ફરજ અદા કરે છે (ન્યાય). આ પ્રમાણે ચાર મુખ્ય સદ્ગુણો પ્રાપ્ત થાય છે. વ્યક્તિની અંદર તેઓ તેની જૂદી જૂદી શક્તિઓ વચ્ચેના સંબંધ છે. રાજ્યમાં જ તેઓ મનુષ્યો વચ્ચેના સંબંધો દર્શાવે છે. અથવા એમ કહેવું જોઈએ કે તેઓ જૂદા જૂદા વર્ગો વચ્ચેના સંબંધો છે; કારણ કે સમાજના ત્રણ વર્ગો છે, અને તે દરેકમાં ઉપલી એકાદ શક્તિનું પ્રાધાન્ય છે. પહેલો વર્ગ બુદ્ધિમાન છે, અને તેમાં ફિલસુફો આવે છે; બીજો જુસ્સાદાર છે, અને તેમાં સૈનિક વર્ગ આવે છે; ત્રીજો લોભી વર્ગ છે, અને તેમાં વેપારીઓ, કારીગરો, વગેરેનો સમાવેશ થાય છે. વ્યક્તિની માફક રાજ્યમાં પણ જ્યારે આ ત્રણ વર્ગોના સંબંધો ચાર સદ્ગુણોને પ્રતિરૂપ હોય, એટલે કે—જ્યારે ફિલસુફો નિયમન કરતા હોય, સૈનિકો તથા ધંધાદાર લોકો એ નિયમનને સ્વીકારતા હોય, અને દરેક વર્ગ પોતપોતાના કર્તવ્યમાં નિમગ્ન હોય—ઉદાહરણ તરીકે, ફિલસુફો લડતા ન હાય, સૈનિકો કમાતા ન હોય, અને ધંધાદાર લોકો લડતા અથવા નિયમન કરતા ન હોય, ત્યારે જ રાજ્ય સુખી રહે છે. તેટલા માટે પ્લેટોના કાલ્પિત રાજ્યમાં ત્રણેય વર્ગો જૂદા જૂદા રહે છે, અને જૂદાં જૂદાં કામ કરે છે. બધો અધિકાર ફિલસુફોના હાથમાં મૂકવામાં આવે છે; તેઓ પ્રાયશઃ પોતાના ચિંતનમાં નિમગ્ન રહે છે, અને પ્રસંગોપાત્ત જ કૃપા કરીને વ્યવહારમાં ભાગ લે છે, તથા કાયદાઓ વગર સર્વાધિકારી શાસકોની

માફક શાસન કરે છે. તેમની ઇચ્છાને સૈનિક વર્ગ અનુસરે છે; તેમાં સ્ત્રિયો અને પુરુષો વન્ને હોય છે; તેઓ નગરની વહાર રહીને કસરતો કર્યા કરે છે; અને રાજ્યનું રક્ષણ કરે છે. આ વન્ને વર્ગો રાજ્યના રક્ષકો કહેવાય છે; અને તેમનો સંબંધ મગજ અને હાથના રૂપકથી પ્રદર્શિત થાય છે. તેઓ કશું ઉત્પન્ન કરતા નથી, કશાના માલિક નથી, મિતાચારથી રહે છે, અને ઉત્પાદન તથા માલીકી તરફ અને ઉત્પાદકો તથા માલીકો તરફ ધિક્કારથી જુદા છે; તેઓ પોતાનું કર્તવ્ય કરવામાં અને રાજ્યને સુરક્ષિત રાખવામાં જ સંતોષ માને છે. તેમને જે થોડી ઘણી વસ્તુઓની જરૂર પડે છે, તે ઉદ્યોગી વર્ગ તરફથી તેમને મળે છે; અને એ વર્ગનું તેઓ રક્ષણ કરે છે. એ વર્ગ તૃણામાં જ નિમગ્ન હોવાથી તેનામાં અધિકારની પાત્રતા નથી, પણ તે પોતાની સ્થિતિમાં સંતુષ્ટ છે; અને જો વિષયાસક્તિમાં સદ્ગુણ હોઈ શકે, તો સદ્ગુણી છે: કારણ કે વિષયાસક્તિનો અતિયોગ થાય, તો તે નિયામક વર્ગ તરફથી તરત બંધ પાડવામાં આવે છે. પ્લેટો પોતાની યોજનાનો મોટો ગુણ એ ગણે છે કે તેથી દરેકને સુખ થાય છે: કારણ કે તેથી દરેક મનુષ્ય સ્વભાવથી જે વર્ગમાં રહેવાને અને ઉછરવાને યોગ્ય હોય, તેમાં જ ઉછરે છે અને રહે છે. પ્લેટોની રાજકીય યોજના આ પ્રકારની છે; અને તેમાં સુયોગની પ્રીતિ અને મહેનતની અવગણનાનાં બે મુખ્ય ગ્રીક લક્ષણો પરિપૂર્ણ સ્ફુટિત થાય છે.

આ વર્ગોને શી રીતે જૂદા પાડવા એ પ્રશ્નનો ઉત્તર આપવામાં પ્લેટો સ્વસ્થતાથી એમ માની લે છે, કે જાણે પ્રૌઢ મનુષ્યોમાં તો પોતાની યોજના સ્થાપિત જ થયેલી છે, અને માત્ર વાઠકોનો વિચાર કરવાનો

૧૪૨ ફિલસુફનું પ્લેટો નીચે પ્રમાણે વર્ણન આપે છે: “તે હાથપણના એક ભાગનો જ નહીં, પણ વધા હાથપણનો આશક છે; તેને દરેક પ્રકારના જ્ઞાન પર પ્રીતિ છે, તે જિજ્ઞાસુ છે, અને કદાપિ તૃપ્ત થતો નથી; તેનું મન મગ્ન્ય છે, અને તે સમગ્ર કાલ અને જીવનના દ્રષ્ટા છે; તેના અંતઃકરણમાં એવો સુયોગ છે, કે તે મેલે મેલે વસ્તુના સ્વરૂપ તરફ જ વળે છે; તેની સ્મરણશક્તિ સારી છે, તે ગ્રહણ કરવામાં ચપલ છે, ઘડાર છે, સૌમ્ય છે, અને સત્ય, ન્યાય ધૈર્ય, અને મિતાચાર પર સ્નેહ રાખનાર છે.”

રહ્યો છે. અને એ મુશ્કેલી તેની શિક્ષણયોજનાથી પૂર્ણ રીતે દૂર થાય છે. ફિલસુફ વર્ગે કુટુંબનો છેદ કરેલો હોવાથી એજ વર્ગ અમુક વચ્ચે કેટલાં અને કેવા પ્રકારનાં વાલકોની જરૂર છે, તેનો નિર્ણય કરે છે; અને ઘેટાં અથવા ગાયોને માટે જેવી તજવીજ કરે તેવી તેમને માટે તજવીજ કરે છે. તેઓ ઉત્સવ વચ્ચે સમર્થ સ્ત્રીપુરુષોને એકઠાં કરે છે, અને તે પ્રસંગને માટે સ્વયંવર કરવાનું સૂચવે છે. વાલકો જન્મે છે કે તરત તેમને તેમની માતાઓ પાસેથી છોડવીને રાજ્યગૃહોમાં લઈ જવામાં આવે છે, અને ત્યાં અશક્ત અને કુરૂપ હોય તેમનો નાશ થાય છે. રાજ્યની પરવાનગી વગર ઉત્પન્ન થયેલાં વાલકોની પણ જન્મ પછી કે પહેલાં એજ દશા થાય છે. જેઓ પરવાનગીથી ઉત્પન્ન થયેલાં હોય છે, અને સમર્થ નીવડે છે, તેમને રાજ્ય તરફથી ઉછેરવામાં આવે છે. તેઓ પોતાનાં માતાપિતાને ઓળખતાં નથી; અને માતાપિતા તેમને ઓળખતાં નથી. પણ તેથી કરીને તેમને માતાપિતાની કશી ઓટ પડે છે એમ નથી: કારણ કે દરેક પ્રૌઢ સ્ત્રી અને દરેક પ્રૌઢ પુરુષ અમુક સમયની અંદર જન્મ પામેલાં વાલકોનાં પોતે માતાપિતા છે, એમ ગણે છે; અને તેથી કરીને એક વાલકને હજારો માતાપિતા હોય છે; અને તે વધાં તેના કલ્યાણમાં તત્પર રહે છે. સ્ત્રીઓ માતૃત્વના કર્તવ્યમાંથી મુક્ત થવાથી તેઓ પણ રાજ્યનાં કર્તવ્યોમાં પુરુષોની સાથે ભાગ લે છે.

આપણે જોયું કે કેલવણીમાં ગ્રીકોને ત્રણ વાવતોની વિશેષ અપેક્ષા હતી: (૧) ઉત્તમ જન્મ, (૨) ટેવની કેલવણી; અને (૩) શિક્ષણ. પહેલીને માટે પ્લેટો માતાપિતાની ચૂંટણીથી જેટલું થઈ શકે તેટલું કરે છે; ત્રીજીને માટે સંગીત અને વ્યાયામ ઉપર આધાર રાખે છે; અને બીજીને માટે ફિલસુફી ઉપર આધાર રાખે છે. પ્લેટોની શિક્ષણ-યોજનામાં ઉચ્ચ સ્વભાવનાં માણસોમાંથી નીચ સ્વભાવનાં માણસોને જુદાં પાડીને નીચલા વર્ગમાં મૂકવામાં આવે છે. પછી ઉચ્ચ સ્વભાવનાં સંગીત અને વ્યાયામની કેલવણી આપવામાં આવે છે, અને તે

દરમિયાન કયાં વિચારશીલ થઈ શકે એમ છે તથા કયાં થઈ શકે તેમ નથી, તેનો નિર્ણય થાય છે. જેઓ ક્રિયાથી આગળ ચાલીને વિચારમાં ન ઉતરી શકે તેઓ સૈનિક વર્ગમાં જ રહે છે, અને વાકીનાને ફિલસૂફી શીખવવામાં આવે છે; અને જો નિપુણ માલુમ પડે તો તેમને નિયામક વર્ગમાં—ફિલસૂફો અને ધર્માધ્યક્ષોના વર્ગમાં લેવામાં આવે છે.

વાલ્કનોનો રાજ્ય સ્વીકાર કરે કે તરત રાજકીય ધાત્રીઓના હાથ નીચે તેમની કેલવળી શરૂ થાય છે. તેઓ શરૂઆતમાં તેમનાં શરીરની જ તરફ ઇટલે તેમની તનદુરસ્તી અને શક્તિ તરફ લક્ષ આપે છે. તેઓ ચાલી શકે કે તરત તેમની ન્હાની ક્રીડાઓ શરૂ થાય છે; અને તેઓ ભાષા સમજતાં થાય કે તરત તેમને વાર્તાઓ અને ગીતો સંભળાવવામાં આવે છે. આ વ્યાયામ અને સંગીતની શરૂઆત છે. કેવી રમતો શીખવવી, કેવી વાર્તાઓ કહેવી, અને કેવા રાગ સંભળાવવા, તેનો નિર્ણય રાજ્ય તરફથી થાય છે; અને વાલ્કની નીતિનો તેના મન પર થયેલી પહેલી અસરો ઉપર મુખ્ય આધાર હોવાથી એ કર્તવ્ય મહત્ત્વનું ગણાય છે. પ્લેટો વાલ્કનો કશા નિયમન વગર પોતાની મેલે પોતાની ક્રીડા અને આનંદનો વ્યવસ્થા કરે, તે નાપસંદ કરે છે; અને એવી અપેક્ષા રાખે છે કે તેમની ક્રીડાઓએ તેમના મન અને શરીરની અંતઃસ્થિત શક્તિઓને યોગ્ય પ્રમાણમાં પ્રસ્ફુટિત કરવી જોઈએ, અને તેમની સૌંદર્ય તથા સૌષ્ઠવની વૃદ્ધિને વિકસિત કરવી જોઈએ. તેમને કહેવાતી વાર્તાઓમાં પરમ ઉન્નત નીતિનું પ્રદર્શન થાય, અને તેમની આગળ ગવાતા રાગો આત્માને સ્વસ્થ અને સમર્થ કરે, તે સંવંધી તેને ઈથી પણ વધારે આગ્રહ છે. હેરોક્લિટસને અનુસરીને તે હોમરની કવિતાઓની મના કરે છે, કારણકે તેમાંથી દેવો અને વીરો સંવંધી અયોગ્ય કલ્પનાઓ ઉદ્ભૂત થાય છે; અને તેમાં વીજી દુનિયાનાં મયાનક વર્ણનો આવે છે. પ્લેટોના મત પ્રમાણે સદ્ગુણનું મયથી સંવર્દન થતું નથી : મય તો ગુલામોને માટે જ યોગ્ય છે. તેનો એવો વિચાર છે કે શરૂઆતનું વધું માનસિક શિક્ષણ ક્રીડાના જેવું હોવું

જોડે. તાત્પર્ય એ છે કે પ્લેટોના રિપબ્લિકની વાલશાळा આધુનિક વાલવાટિકાને ઘણી જ મળતી આવે છે.

આ પ્રાથમિક કેલવળી ચાલે છે તે દરમિયાન રાજ્યના અધિકારી-ઓને વાલકોના સ્વભાવની પરીક્ષા કરવાના પુસ્કલ પ્રસંગો મળે છે અને તેઓ ઉચ્ચ અને નીચેને પારખી કહાડે છે. કોઈ પણ વાલકને માટે એમ સ્પષ્ટ રીતે જણાય કે એ સ્વભાવથી જ નીચલા વર્ગને પાત્ર છે કે તરત તેને નીચલા વર્ગમાં મૂકવામાં આવે છે; અને તેની કેલવળી બંધ પડે છે. અલબત્ત, આ અધિકારીઓને અમુક વાલક કયા વર્ગ-માંથી જન્મ્યું છે તેનું જ્ઞાન છે; અને તેનું ભવિષ્ય નક્કી કરવામાં એ જ્ઞાનનો તેઓ ઉપયોગ કરે છે; જો કે તેઓ એ ઉપર જ આધાર રાખતા નથી, પણ નિષ્પક્ષપાત નિર્ણય કરે છે. સર્વથી નીચલા વર્ગને વાલ્યા-વસ્થા પછી કશી કેલવળી મળતી નથી; કારણકે રાજ્યનું એવું મત છે કે જેને તૃષ્ણા છે તે તે સંતોષવાનાં સાધનો પોતાની મેલે શોધી શકે છે. ઉચ્ચ સ્વભાવનાં વાલકોની કેલવળી તેઓ ૨૦ વર્ષનાં થાય ત્યાં સુધી જારી રહે છે; અને એ કેલવળી પ્રાયશઃ સૈનિકની કેલવળી છે. વચ્ચત જતાં શારીરિક કસરતો વધારે વિકટ અને અમસાધ્ય થતી જાય છે, પણ ઉદ્દેશ સર્વથા આત્માને દૃઢ કરવાનો રહે છે. * આત્માને યોગ્યતા આપવાને સંગીત અને સાહિત્ય તરફ ધ્યાન આપવામાં આવે છે. † પ્લેટો એમ માને છે કે રાજ્યનો વધી વ્યવસ્થામાં ફેરફાર

* ફક્ત શરીરને કેલવનાર મનુષ્ય માટે પ્લેટો નીચે પ્રમાણે લખે છે: “કોઈ માગસ કસ-રત જ કર્યા કરે, અને શરીર કેલવે, અને વધુ ખાય, અને સંગીત સથા ફિલસુફીનો ત્યાગ કરે, તો પહેલાં કદાચ તેનું શરીર મજબૂત થશે; પણ જો તે વીજું કશું ન કરે, અને વિદ્યા દેવીનો પ્રસાદ ન મેલવે, તો તેના આત્મામાં શિક્ષણપાત્રતા હોવા છતાં, જ્ઞાન, જિજ્ઞાસા, સં-વાદ-ટૂંકામાં સંગીતની કોઈ પણ શાખા, ઇટલે કે માનસિક કેલવળી વડે તે સંસ્કૃતિત નહીં થાય તો તે નિર્બળ, બાંધેર, અને અંધ થઈ જશે. જંગલી પશુની માફક તેવો માગસ અજ્ઞાન અને કઠોરતામાં રહેશે, તેનામા લાલિત્ય કે નમ્રતા આવશે નહીં.”

† ઍથન્સવાસીઓના અભિપ્રાય પ્રમાણે સાહિત્યપ્રીતિ, સરસ્વતી અને તેની સહચરીઓનો પરિચય, સંગીત અને નૃત્ય — એજ ઉત્કૃષ્ટ નીતિ પ્રાપ્ત કરવાનો માર્ગ હતો. તેમનાં મનથી નીતિશિક્ષણ ઘણે અંશે કલાશિક્ષણ હતું. સારું અને સુંદર, એ પદદ્વય પ્રાયશઃ સંયુક્ત હતું.

કર્તા વગર તેના સંગીતમાં ફેરફાર થઈ શકે નહીં; ઇટલે કે કોઈ પણ સમાજની સાંસારિક અને રાજકીયસ્થિતિ તે જેવું સાહિત્યસંગીત ઉત્પન્ન અને પસંદ કરે, તે પરથી નિર્ણય થાય છે. તે જે સંગીતનો ભલામણ કરે છે તે આપણે ઉપર વતાવ્યું છે. સાહિત્યમાંથી આપણે જે-ને શુદ્ધ સાહિત્ય કહીએ તેને તે દૂર કરે છે; અને માત્ર શાસ્ત્રીય અને ઉપદેશક વાવતો રાખે છે. તે માત્ર ઇસપનો વાર્તાઓ જેવા સાહિત્યની હિમાયત કરે છે; અને કવિઓને નમ્રતાના વ્યાજથી રાજ્યની વહાર મોકલી આપે છે. “૯ ઈશ્વરી પુરુષો આપણ મનુષ્યોને ઉપયોગી થઈ શકે તેમ નથી.”

૨૦ વર્ષ સુધી ઉપલા વર્ગોનું શિક્ષણ નીચે પ્રમાણે ચાલે છે: ૩ થી ૬ સુધી પુરાણ કથા, ૬ થી ૧૦ સુધી વ્યાયામ, ૧૦ થી ૧૩ સુધી વાંચન-લેખન, ૧૩ થી ૧૬ સુધી કાવ્ય અને સંગીત, ૧૬ થી ૧૮ સુધી ગણિતનાં સામાન્ય મૂલતત્ત્વો, અને ૧૮ થી ૨૦ સુધી યુદ્ધકલા. ૨૦ વર્ષની વયે વહાદુર પણ ઉતરતી બુદ્ધિના તરુણો સૈનિક વર્ગમાં ભળે છે; અને વીજાઓનો અભ્યાસ આગલ ચાલે છે. પછી ૧૦ વર્ષ સુધી તેઓ અંકગણિત, ભૂમિતિ, યોગોલ વગેરે શાસ્ત્રોનો અભ્યાસ કરે છે. ૩૦ વર્ષની વયે ફરી વિભાગ થતાં ફિલસુફી શીખવાને અયોગ્ય હોય,

પ્લેટો કહે છે, કે “આપણે કલાનિપુણો એવા શોધવા જોઈએ, કે જેઓ પોતાની સર્ગશક્તિ-થી સૌંદર્યનું મનોહર નિરૂપણ કરી શકે; અને આપણા તરુણો જાણે આરોગ્યના પ્રદેશમાં રહીને વધી દિશાઓમાંથી શ્રેયનું પાન કરે; નીરોગી મુલકમાંથી આવતાં હવાનાં મોઝાંની માફક ઢલકૂટ કાર્યોની માવનાઓ તેમનાં નેત્ર અને કર્ણ ઉપર અથડાય; અને વાલ્યાવસ્થામાંથી જ બુદ્ધિના સૌંદર્ય તરફ તેઓ મેળેમેળે આકર્ષાય; અને તેની સાથે સામ્ય, સ્નેહ, તથા મુયોગનો સ્વાભાવિક પ્રાદુર્ભાવ થાય.” બીજે સ્થળે તે લખે છે, “આવાં કારણોને લીધે જ આપણે સંગીતને પ્રધાન પદ આપીએ છીએ. યોગ્ય શિક્ષણ હોય તો તાલ અને સ્વરનો યોગ આત્માનો તલસ્પર્શ કરીને તેને લલિત બનાવે છે. તેવો મનુષ્ય કલા અને કુદરતના દોષોને સૂક્ષ્મ દૃષ્ટિથી જોઈ શકે છે, અને તે દોષોને ધિક્કારે છે. તે સુંદર વસ્તુઓને જ પસંદ કરે છે, તેને સ્વીકારે છે, તેનો ટપભોગ કરે છે, અને એ પ્રમાણે ડહાલુ તથા સાધુશીલ થાય છે. વિચાર-શક્તિ અંકુરિત થયા પહેલાં ન્હાનપણમાંથી જ તે કુરૂપ વસ્તુઓનો તિરસ્કાર કરે છે, અને બુદ્ધિનો ડહાલુ થતાં જાણે પૂર્વથી જ પોતાને સંબંધ હોય, તે પ્રમાણે તેને અભિનંદે છે.”

તેઓ નોકરીમાં પડે છે; અને થોડા રહ્યા તે આગળ ચાલે છે. ૫ વર્ષ ફિલસૂફીનો અભ્યાસ કરવાથી તેમની બુદ્ધિ વિસ્તૃત અને સમર્થ થાય છે; અને તેઓ દૃષ્ટિસૃષ્ટિના વિવર્તોમાંથી અનાદિ સત્ત્વોને અને વસ્તુતત્ત્વોને ઓઢાવી શકે છે. પણ હજી ધર્માધ્યક્ષના શિક્ષણને પ્લેટો સંપૂર્ણ માનતો નથી. જ્ઞાનને અનુભવથી પૂર્ણ કરવાની જરૂર છે; અને પ્લેટો પોતાના ધર્માધ્યક્ષને રાજ્યતંત્રના પૌર અને સાંપ્રામિક નિયોગોનો અનુભવ મેળવવા મોકલે છે. ૫૦ વર્ષની વયે જ્યારે ગંભીર જ્ઞાનનો વિશાળ અનુભવની સાથે સંયોગ થાય, ત્યારે તેઓ અધ્યક્ષપદને યોગ્ય ગણાય છે. હવે તેઓ દૈહિક બંધનમાંથી મુક્ત થયેલા હોવા છતાં પોતાને કેલ્લવનાર રાજ્યની સેવા કરવાને માટે જ દેહમાં રહે છે; અને શુદ્ધ ન્યાય તથા સત્યને અનુસરીને રાજ્યની 'પરમ હદ' તરફ સંક્રાંતિ કરાવે છે.

પ્લેટોના રિપબ્લિકની શિક્ષણવ્યવસ્થા આ પ્રમાણે છે, તેના દોષ બતાવવા મુશ્કેલ નથી; અને તે ત્રાના કે થોડા પણ નથી, પણ તે દોષ તેમાં શી રીતે આવેલા એ સમજવું પણ તેટલું જ સહેલું છે: કારણ કે જે વસ્તુ ઉપર કામ કરવાનું છે તેનો સ્વભાવ સમજ્યા વગર, તથા જે સામાજિક વ્યવસ્થાઓને વદાવી છે તેનો ઇતિહાસ તપાસ્યા વગર, જેને નવી યોજનાઓ કસવામાં આવે છે, તેમાંની કોઈ પણ એ દોષોથી મુક્ત રહે, એમ બનવું અશક્ય છે. રિપબ્લિક એ હટુતાના આવેશમાં શક્યતાનો અનાદર કરતી તરુણ બુદ્ધિનું પુસ્તક છે; * પણ

ગીટી પ્લેટોની જે પ્રશંસા કરે છે, તેમાંથી પણ આપણે ડર બતાવ્યો તે, દોષ કાલિત થાય છે: "પ્લેટોનો આ દુનિયા સાથેનો સંબંધ કોઈ સ્વર્ગના દેવ સરખો છે, કે જે પોતાની છત્રીની છાતર તેના પર થોડી વાર રહે છે. તેનો હેતુ દુનિયાને સમજવાનો નથી, કારણ કે દુનિયા અને દુનિયાનો સ્વભાવ એ તો તેના મનથી નિર્ણીત વાવતો છે; પણ તેનો હેતુ દુનિયાને કંઠક આપવાનો છે, કે જે તે પોતાની સાથે લાવે છે, અને જેની દુનિયાને જરૂર છે. દુનિયાના ગંભીર પ્રદેશોમાં તે ભ્રમણ કરે છે તે તે પ્રદેશોનાં રહસ્યો જાણવાને માટે નહીં, પણ પોતાના દિવ્ય આત્મામાંથી અમુક અંશ તેમાં મૂકવાને માટે તે જે કંઈ બોલે છે તેનો અનાદિશિદ્ધ સાધુત્વ, સત્ય, અને સૌંદર્ય સાથે સંબંધ છે, અને દરેક હૃદયમાં તે એ ગુણોનો પ્રબંધ કરે છે.

ए तरुण बुद्धि प्लेटोनी છે. તેણે મોટે જ પોતાની પ્રૌઢાવસ્થામાં જોયેલું કે ચિંતકોના વિચારો ગમે તેવા ઉત્કૃષ્ટ હોય તોપણ તેથી મનુષ્યના દોષો દૂર થતા નથી; અને વિચારોની શક્તિને અયોગ્ય મહત્ત્વ આપવાથી જે મૂલ તેણે રિપબ્લિકમાં કરેલી, તે સુધારવાને પળ તેણે યત્ન કરેલો.

૨૦. પ્લેટોના કાયદા.—ए प्रयत्न તેણે તેના “કાયદાઓ”માં કરેલો, જેના નામમાં જ તેનો વિચારોનો ફેરફાર લક્ષિત કરવાનો આશય દેખાય છે. જ્યારે રિપબ્લિકમાં ફિલસુફો લગભગ કાયદા વગર રાજ્ય કરતા હતા, ત્યારે પાછલા પુસ્તકમાં ફિલસુફો લગભગ અદૃશ્ય થાય છે; અને કાયદાને પ્રાધાન્ય મળે છે. “કાયદા”માં તે સોક્રેટીસ અને વિચારોની સેવા છોડીને પાઈથૉગોરસ અને દેવોની સેવા સ્વીકારે છે. આમ કહેવામાં જ રિપબ્લિક અને “કાયદાઓ”નો મુખ્ય ભેદ કહેવાઈ જાય છે. પહેલા પુસ્તકમાં પ્લેટો શુદ્ધ બુદ્ધિના વિચારો ઉપર જ નીતિની ઇમારત ઊભી કરે છે, અને પાછલા પુસ્તકમાં તે લોકોની આસ્થામાંથી જ નીતિ ઉદ્ભૂત કરવાની અપેક્ષા રાખે છે. તેને માલુમ પડે છે કે વર્તમાન સંસ્થિતિમાંથી જ સર્વથી ઉત્કૃષ્ટ નહીં, તો સર્વથી ઉપયોગી સત્ય પ્રાપ્ત થાય છે. હવે તે કુટુંબ અને વિશેષ સ્વામીત્વનો ઉચ્છેદ નહીં કરતાં તેને માત્ર નિયમિત કરવાને મથે છે; વિદેશીઓ અને કવિઓને દેશનિકાલ નહીં કરતાં તેમના ઉપર માત્ર નિરીક્ષણ રાખવાનું કહે છે. હવે તે રાજ્યકર્તાઓમાં ફિલસુફીની નહીં પણ વ્યાવહારિક સૂક્ષ્મદૃષ્ટિની જ અપેક્ષા રાખે છે; નાગરિકોના ફિલસુફો, સૈનિકો, અને ઉત્પાદકો—એવા નહીં, પણ સ્વતંત્ર માણસો અને ગુલામો—એવા જ ભેદ કરે છે; તેનું શાસન માત્ર બુદ્ધિની શ્રેષ્ઠતાનું નહીં, પણ બુદ્ધિ, નીતિ, અને દ્રવ્ય—ए વધાનું થાય છે. તેની શિક્ષણયોજના પણ ફરેલી સ્થિતિને અનુકૂળ થવાને ફરી જાય છે: વાલકો સાત વર્ષ સુધી કુટુંબમાં જ રહે છે, અને પછી વિચારપરીક્ષા સિવાય તેમનો અભ્યાસ રિપબ્લિક પ્રમાણે ચાલે છે. સ્ત્રિઓને તેમનાં કુટુંબકર્તવ્યોમાંથી મુક્તિ મળતી

નથી; પણ તેઓ પુરુષોની કેળવણી અને તેમના નિયોગોમાં ભાગ લઈ શકે છે; અને બન્ને સાર્વજનિક ધર્મમાં ખોરાક લે, એવું ઠરે છે. આ ફેરફારો કરવામાં પ્લેટોને એવું લાગ્યું હતું કે તેને મનુષ્યની નિર્બળતાની ખાતર ઉત્કૃષ્ટ પણ અશક્ય આદર્શથી નીચે ઉતરવું પડે છે, પણ જો તે સત્ય અને ન્યાયની તરફ જ સંક્રમણ કરતો હતો.

૨૧. ઍરિસ્ટોટલ. — વિચારવંત પુરુષો એટલું સિદ્ધ કરી ચૂક્યા છે કે દુનિયાના સુશિક્ષિત પુરુષોમાં ઍરિસ્ટોટલ શિરોમણિ છે. ડેન્ટીના વલ્લભમાં હતો, તેજ પ્રમાણે હાલ પણ તે “જ્ઞાનીઓનો ગુરુ” છે. તેટલા માટે પ્રાચીન શિક્ષણના શ્રેષ્ઠ સમજાવનાર તરીકે જ નહીં પણ સાધારણ રીતે શિક્ષણના આજના વિષયમાં આપણે તેને અનુસરીએ, તે યોગ્ય જ છે. પણ તેના વિચારો તપાસતાં પહેલાં તેના અનુકરણનો લાભ ન ચૂકાવ, તેટલા માટે આપણે તેના જીવન તરફ દૃષ્ટિ કરી જોઈએ.

ઍરિસ્ટોટલ: ઇ. પૂ. ૩૮૪ માં મેકેડોન પાસે સ્ટેગિરા શહેરમાં જન્મ્યો હતો. તેનો પિતા નિકોમૅકસ પ્રતિષ્ઠિત વૈદ્ય અને મેકેડોનના રાજા એમિન્ટસનો મિત્ર હતો. તેના પિતાના નિરીક્ષણ નીચે જ જે પ્રાકૃતિક શાસ્ત્રના અભ્યાસમાં પાછળથી તેણે એટલું અદ્ભુત કામ કર્યું તેની શરૂઆત થઈ હશે એમ જણાય છે. પણ વાલ્યાવસ્થામાં જ માતા-પિતા સ્વર્ગવાસી થવાથી તેને એટાર્નાઈસ શહેરના પ્રોકસીનસના આશ્રય નીચે રહેવું પડ્યું. ૧૮ વર્ષની વયે ઉચ્ચતર શિક્ષણને માટે તે ઍથન્સમાં આવ્યો; અને પ્લેટોની એકેડેમીમાં * દાખલ થયો. અહીં તેણે ૨૦ વર્ષ સુધી રહીને પ્લેટોના ઉપદેશનું શ્રવણ કર્યું; તથા પરમ

* એકેડેમસ નામે કોઈ ડાર ગૃહસ્થે એક વિરતીર્ણ ઉપવન ઍથન્સને ખેંટ કરેલું, જે તેના નામ પરથી એકેડેમિયા કહેવાતું હતું. એ ઉપવનના એક કુંજમાં પ્લેટોએ પોતાની શાળા સ્થાપેલી, તેથી તેનું નામ “એકેડેમી” પડેલું. શ્રવણ, મનન, અને નિદિધ્યાસનને માટે એ સ્થળ પરમ અનુકૂળ હતું. આસપાસ મન્ય પ્રતિમાઓ, દેવાલયો, અને ડગ્ગર વૃક્ષો, તથા મધ્યમાં એક સુંદર નિર્મલ સ્થળ વહાણું હતું. પ્લેટોની પાઠશાળાનું નામ એકેડેમી હતું, તે પરથી જ એ શબ્દ હાલ આજના યુરોપમાં પાઠશાળાના અર્થમાં પ્રચલિત થઈ ગયેલો છે.

વિંશત્તિ જ્ઞાન પ્રાપ્ત કર્યું. કાંઠા, શાસ્ત્ર, ધર્મ, ફિલસૂફી, અને રાજ-
નીતિ વગેરે વંધામાં તેણે જેટલું જાણવાનું હતું તેટલું જાણી લીધું. સારી
સ્થિતિમાં હોવાથી પહેલેથી જ તેણે એક પુસ્તકાલયને માટે સંગ્રહ કર-
વાનો અને સર્વદેશી જ્ઞાન સંપ્રાપ્ત કરવાનો નિશ્ચય કર્યો હોય, એમ જણાય
છે. તેના અભ્યાસનો પદ્ધતિ સંબંધી આપણને થોડી જ માહિતી મળે
છે; પણ પ્રસંગોપાત્ત તે પ્લેટોને તેના કામમાં મદદ આપતો, અને પોતાના
પોશાકનો વહુ સંભાળ રાખતો એટલું માલુમ પડે છે. વચ્ચત જતાં તે
પોતાના શિક્ષકના શિક્ષણથી આગળ ગયેલો, અને તેના મુખ્ય વિચા-
રોનો પણ તેણે અનાદર કરેલો, એ નિસ્સંદેહ છે. પણ તેની ગુરુભક્તિ
જરા પણ ઓછી થયેલી નહીં; અને જ્યારે પ્લેટોનું મૃત્યુ થયું, ત્યારે તે
પોતાનો ગુરુમાઈ હાર્મિયાસ જ્યાં રાજ્યે કરતો હતો ત્યાં એટાર્નાઈસમાં
જઈને રહ્યો. અહીં તે પોતાના મિત્રનો સાથે ત્રણ વર્ષ પરમ લુખમાં
રહ્યો, તેવામાં ફેરોનીઓ દગાથી એ મિત્રનું યુગ્મ કર્યું; અને ઍરિ-
સ્ટોટલને હાર્મિયાસની વહેન પિથિયાસ, કે જેને તે પરણ્યો હતો
અને જિગરથી ચાહતો હતો, તેને લઈને મૅન્ડલીન જતું રહેવું પડ્યું.
તેણે પોતાના સ્વર્ગવાસી મિત્રને માટે ડેલ્ફીમાં એક પૂતલું ડાખું કરાવ્યું,
અને તેની યાદગિરીમાં એક કાવ્ય લખ્યું, એ કાવ્ય સંબંધી આપણે હમણાં
જ બોલીશું. ડ. પૂ. સુમારે ૩૪૩ માં જ્યારે તે ૪૦ વર્ષથી વધારે વયનો
હતો, ત્યારે તેને મેકીડોનના રાજા ફિલિપના ૧૩ વર્ષના પુત્ર એલેક્ઝાન્-
ડરના શિક્ષક તરીકે નિમંત્રણ થયું. એ કામ પરમ સંતોષકારક રીતે
તેણે ત્રણ વર્ષ સુધી કર્યું; અને એમ વેધક કહી શકાય કે એવા મોટા
શિક્ષકને એવો મોટો શિષ્ય મળ્યો હોય, એવું પહેલાં કે ષષ્ઠી કોઈ
વાર વન્યું નથી. પાછલા વચ્ચતમાં ઍરિસ્ટોટલ અને એલેક્ઝાન્ડર વચ્ચે
સ્ટેગિરામાં રહ્યાં હોય એમ માલુમ પડે છે. એ શહેરનો ફિલિપે નાશ
કર્યો હતો, અને રહેવાસીઓ વિલેરાઈ ગયા હતા. ઍરિસ્ટોટલે ફિલિ-
પનો રજાથી રહેવાસીઓને એકઠા કર્યા, શહેર ફરી વંધાવ્યું, અને તેને
માટે કાયદા કરી આપ્યા. એલેક્ઝાન્ડર સોઠ વર્ષની વયે પોતાના

પિતાનો સેનામાં દાંત્રલ થયો, અને ઇ. પૂ. ૩૩૪ માં ગાદીએ બેઠો, તથા ઇરાન પર ચડાડનો તૈયારીઓ કરવા લાગ્યો, તે પછી ઍરિસ્ટોટલ ઍથન્સમાં જડને રહ્યો. તેનો મિત્ર ક્ષેનોક્રેટીસ એકેડેમીમાં શિક્ષણ આપતો હોવાથી તેણે પેરીક્લીઝનો વંધાવેલી લાઇસિયમ નામે પાઠશાળામાં રહીને શિક્ષણ આપવા માંડ્યું.

વિદેશી, વિજયી મેકીડોનિયનોનો મિત્ર, પ્લેટોના અનુયાયીઓનો હરીફ, અને ધનાઢ્ય ગૃહસ્થ હોવાથી ઍરિસ્ટોટલના ઘણા દુરુમનો થયેલા; પણ તેનું વર્તન ઇટલું નિર્દોષ હતું કે તેના પર કશો આરોપ મૂકી શકાયેલો નહીં. તેના ઘણાંકરા શિષ્યો વિદેશીઓ હતા. તે પોતાના દિવસો લખવામાં અને શીખવવામાં ગાંઠતો. સ્હંવારે તે થોડા દીક્ષિત શિષ્યોને શાંત્રોનાં રહસ્યો સમજાવતો; અને સ્હંજે જરા વધારે વિશાલ મંડલની સાથે ઓછા કટિન વિષયો સંબંધી વાતચિત કરતો. લાઇસિયમ પાસેનાં “ક્ષિગ્ધચ્છાયાતરુ”ઓમાં પારિક્રમણ કરતાં કરતાં તે વ્યાખ્યાનો આપતો, તે પરથી તેનો શાલ્લાને “પેરિપેટૅટિક” અથવા “ચલનપ્રવૃત્તિ”નું નામ મળેલું.

આ બીજી વખત ઍથન્સમાં રહ્યો, ત્યારે જ-ઇટલે કે ઇ. પૂ. ૩૩૬થી ૩૨૩ સુધીનાં વાર વર્ષમાં તેણે પોતાના સર્વદેશી વિચાર અને અભ્યાસનાં પરિણામો જે પુસ્તકોમાં લંછી રાખ્યાં છે તે રચેલાં. આવી દુનિયાનો વ્યવસ્થિત વિચાર કરી રહ્યા પહેલાં તેણે હાથમાં કલમ પકડી નહોતી, તેટલા માટે તેનો દરેક પ્રવંધ એક પરમ વિશાલ યોજનાના ભાગ જેવો દેખાય છે. જો તે પોતાનો યોજના પૂરી કરી શક્યો હોત, તો દુનિયાને શાંત્રોનો એક એવો સમૂહ મળત, કે જેની વરાવરી હાલ પણ કોઈ એક માણસથી થઈ શકવી અશક્ય. પણ કમનસીબે તેની યોજના પૂરી થયેલી નહીં, અને જે ગ્રંથો તેણે લખેલા તે પણ પૂરેપૂરા આપણને મળ્યાં નથી. છતાં જે કંઈ ભાગ રહેલો છે તેટલાથી પણ ઍરિસ્ટોટલ વધા શાંત્રવેત્તાઓનો શિરોમણિ થાય છે. તેના કેટલાક ગ્રંથો-ઉદાહરણ તરીકે, ન્યાય, તત્ત્વવિચાર, ઇકાયન, અને રાજનીતિ અગ્યાપિ પણ તે

વિષયોમાં પ્રથમ પદ ભોગવે છે. એક માણસે એટલા વધા વિષયોમાં અને એટલું વધું કેવી રીતે કર્યું હશે તે સમજી શકવું મુશ્કેલ છે. તેને લેખકો, પાંડિતો, અને શિષ્યોની પુષ્કળ મદદ મળેલી, તથા સૃષ્ટિ-જ્ઞાન અને રાજનીતિમાં તેના પાદશાહી શિષ્ય સિકંદર તરફથી અમૂલ્ય સાધનો મળેલાં એ માન્ય છે; અને તોપણ એ વધું બાદ કરતાં તેનું કરેલું એટલું વધું રહે છે, કે તેને સુખેથી ચમત્કારિક કહી શકાય.

દરમિયાન આ વધાં વર્ષોમાં તેની સ્થિતિ મથમરેલી થતી જતી હતી. મેકોડોનના વિરુદ્ધ પક્ષના લોકો તેને ઍથન્સમાંથી કહાડી મૂકવાને આતુર હતા, પણ સિકંદરની નાહુશીના મથથી ટળવાતા હતા. ઇ. પૂ. ૩૨૩ માં જ્યારે સિકંદરના આકસ્મિક મૃત્યુના સ્વર આવ્યા, ત્યારે આશ્ચર્ય થીસ પોતાની દાણ ઓલવવાને તત્પર થઈ ગયું. ઍરિસ્ટોટલની સામે એજ આરોપ મૂકી શકાયો કે તેણે પોતાના સ્વર્ગવાસી મિત્રને માટે ઘનાં વર્ષપર જે કાવ્ય લખેલું, તે ધર્મવિરુદ્ધ હતું. ઍથન્સનો કાયદો એવો હતો કે આવી સંસ્થિતિમાં કોઈ પણ આરોપી તપાસ થયા પહેલાં શહેર છોડી શકે; અને ઍરિસ્ટોટલ સોક્રેટીસની સાફક નાગરિક નહીં હોવાથી તેને આ છૂટનો લાભ ન લેવાનું કર્તુણ કારણ નહોતું. “ હું ઍથન્સવાસીઓને ફિલિસ્ટીની સામે વીજી ચાર અપરાધ કરવા નહીં દઉં,” એમ કહીને તે ચાલી નીકળ્યો; અને ધૂલિયાની અંદર પોતાના સરસ્વતીમંદિરમાં જઈને રહ્યો. અહીં ઇ. પૂ. ૩૨૨ માં તેનું મૃત્યુ થયું. તેની તાસને સ્ટેગિરામાં લઈ જવામાં આવી; રહેવાસીઓ તેના પર એક દેવડી ચળાવી; અને તેને એક દેવાંશીના જેવું માન આપ્યું. પોતાનાં પુસ્તકો અને પુસ્તકશાળા તે પોતાના અનુગામી અને શિષ્ય થીઓફ્રેસ્ટસને સોંપતો ગયેલો. તેના સંવંધી જેટલું જણાયેલું છે તે પરથી, તેમ જ અદ્યાપિ રહેલા તેના વસિયતનામા પરથી, તે પરમ ઉદાર, દયાળુ. અને ન્યાયી હતો એમ માલુમ પડે છે.

૨૨. ઍરિસ્ટોટલની ફિલસૂફી.—ઍરિસ્ટોટલના વિચારો પદ્ધતિ અને પરિણામ વચ્ચેનાં પ્લેટોથી જુદા પડે છે. પ્લેટો પાઈથગોરસ,

પાર્મેનાઈડીઝ, હેરોક્રિટસ, અને સોક્રેટીસના પક્ષમાં ઉઠરેલો હોવાથી તેણે સ્વાભાવિક રીતે એવું જ માનેલું કે પૂર્ણ વિચાર કરવામાં આવે તો વ્યક્તિના પોતાના મનમાંથી જ સત્યની પ્રાપ્તિ થઈ શકે છે. અને આ વિચારને લીધે જ તે વ્યક્તિત્વને ગૌણ કરીને સમાજનું જોડાઈ તેવું સમર્થન કરી શકેલો નહીં. ઍરિસ્ટોટલ પ્લેટોની પાસે હતો ત્યારથી જ તેણે એ વિચારનો ત્યાગ કર્યો હતો; અને પાછળથી દરેક પ્રસંગે તેનું ટૂંકાવ કરવાને તે ચૂક્યો નહોતો.

પ્લેટોની માફક દરેક વ્યક્તિના પોતાના મનનું જ પૃથક્કરણ કરવાથી, અને તેના પોતાના મનમાં પ્રકટ થતા વિચારોને જ પરસ્પર વ્યવસ્થિત કરવાથી, સત્ય મેળવવાને વદલે ઍરિસ્ટોટલ ઐતિહાસિક સાર્વજનિક બુદ્ધિનું પૃથક્કરણ કરે છે; અને પ્રકૃતિના અવલોકનની મદદથી એ પૃથક્કરણની પરીક્ષા કરે છે. આ પ્રમાણે પોતાના મનના પૃથક્કરણને વદલે વસ્તુસ્થિતિના પૃથક્કરણને સ્થાપિત કરવાથી જ ઍરિસ્ટોટલ વ્યાપ્તિવિચાર, પૃથક્કરણપદ્ધતિ, અને સકલ શાસ્ત્રોનો પિતા છે. અને એ પદ્ધતિ તે વધા પ્રદેશોમાં વાપરે છે. તે સામાન્ય મનુષ્યાત્મામાં પ્રકટ થતા અપૂર્ણ વિચારને પ્રકૃતિમાં પ્રકટ થતા ઈશ્વરી વિચારથી પૂર્ણ કરે છે. આધુનિક શાસ્ત્રીય શોધકો પૃથક્કરણપદ્ધતિ માત્ર વાહ્યસૃષ્ટિમાં જ વાપરે છે, અને આંતર સૃષ્ટિની કાંતો કેવલ અવગણના કરે છે, અથવા પ્લેટોની માફક પોતાના મનનું જ પૃથક્કરણ કરે છે, તે તેમની મોટી ભૂલ છે. રાજનીતિ, માનસશાસ્ત્ર, વગેરેના પ્રચલિત વિચારો લોકોના વિચારોથી ઘણી વાર ઇટલા વધા પ્રતિકૂળ અને વિરુદ્ધ હોય છે, તેનું કારણ ઇટલું જ છે કે આધુનિક ચિંતકો પ્રચલિત ઐતિહાસિક બુદ્ધિનું પૃથક્કરણ કરતા નથી. કોઈ પણ માણસ આત્મા ઉપર પ્રવંધ લેશે, અને સામાન્ય લોકો “આત્મા” ને શી રીતે સમજે છે, તે શોધ્યા વગર પ્રોતે જે માનતો હોય તેથી જ શરૂ કરે, તો બીજું પરિણામ આવવાનો સંભવ નથી. ઍરિસ્ટોટલને માન આપવાનો વધાને ફરજ પડે છે, તે ઇટલા જ માટે કે તે વધા મનુષ્યોના વિચાર-

રોનું પૃથક્કરણ કરે છે. ને માને છે કે ईश्वरी વિચાર એક તરફથી મનુષ્યોના મનમાં અને વીજી તરફથી વાહ્ય પ્રકૃતિમાં પ્રકટ થાય છે. સત્ય એ વસ્તુના સમાધાનમાંથી પ્રાપ્ત થાય છે, આ ઉપરથી એવું ફલિત થાય છે કે શાસ્ત્રીય શોધકે વસ્તુનો વિચાર કરવો જોઈએ. ઉદાહરણ તરીકે, જો તેને લોકોના અંતઃકરણમાં દેવવર્ગનું અસ્તિત્વ અને વાહ્ય સૃષ્ટિમાં શક્તિનું અસ્તિત્વ માલુમ પડે, તો તેને ધર્માચાર્યનો માફક શક્તિનો દેવવર્ગમાં સમાવેશ કરવાનો કે પદાર્થશાસ્ત્રીની માફક દેવવર્ગનો શક્તિમાં સમાવેશ કરવાનો હક નથી. વસ્તુનું સમાધાન કરી શકે ત્યાં સુધી તેણે વસ્તુનો સ્વીકાર કરવો જોઈએ. વસ્તુનું સમાધાન કરી શકે ત્યારેજ તે સમજે છે એમ કહી શકાય,

આવી ફિલસૂફીથી મનુષ્ય સંસારથી વિચ્છિન્ન થવાને વડલે તેની સાથે સંયુક્ત થાય એ સ્વાભાવિક છે; અને યથી જ કરીને ઍરિસ્ટોટલે સંસાર અને શાસ્ત્ર ઉપર ઇટલી કંડી અસર કરી છે.

૨૩. ઍરિસ્ટોટલનો રાજ્ય સંબંધી વિચાર.—શિક્ષણ સંબંધી લખવામાં પ્લેટોનો ઉદ્દેશ ઍથન્સની નીતિને પુનરુજ્જીવિત કરવાનો હતો. ઍરિસ્ટોટલનો એવો કશો ઉદ્દેશ નથી. તે લેખે લેખે સર્વદેશી છે, અને શાસ્ત્ર તથા સાર્વજનિક ઉપયોગને માટે લખે છે. તે ઍથન્સનો કે ગ્રીસનો જ વિચાર કરતો નથી, પણ આખી દુનિયાનો વિચાર કરે છે. જોકે તે ફરીફરીને કહે છે કે ભૂતકાલના જ્ઞાન વગર કોઈ પણ સમાજને માટે યોજના રચવી અશક્ય છે, તોપણ તે ભૂતકાલથી જ સંતુષ્ટ થતો નથી, પણ ભવિષ્ય સુદ્ધાનો વિચાર કરે છે; અને એમ માને છે કે ભૂતકાલમાં જે કંઈ થયેલું છે, તે ભવિષ્યમાં જે પ્રકટ થવાનું છે તેને માટે અને તેથી નિર્ગત થયેલું છે. “રાજ્ય વ્યક્તિની પહેલાં છે,” એ પ્રખ્યાત વચનમાં પણ તેનો આશય. એજ છે કે મનુષ્ય પોતાના રાજકીય સ્વભાવની પ્રવૃત્તિથી જ વ્યક્તિત્વ પ્રાપ્ત કરે છે, અને એ સ્વભાવ રાજ્યમાં સ્ફુટિત થાય છે. આથી કરીને આપણે ઍરિસ્ટોટલના રાજ્ય સંબંધી વિચાર ઉપર આવીએ છીએ; અને તેના

શિક્ષણના વિચારોમાં ઉતરતાં પહેલાં એ વિચાર સમજવાનો જરૂર છે, કારણકે વધી પ્રાચીન દુનિયાનો માફક તે પણ એમ માને છે કે શિક્ષણ એ રાજ્યનું જ કર્તવ્ય છે, અને મુખ્યત્વે કરીને રાજ્યના ઉદ્દેશોને માટે જ આપવામાં આવે છે.

રાજ્યનો વિચાર આપતાં પહેલાં ઍરિસ્ટોટલે પોતાની પદ્ધતિને અનુસરીને ૨૫૦ રાજ્યોની વ્યવસ્થાનાં વૃત્તાંતો લખ્યાં હતાં. આમાંથી ઍથન્સનો રાજ્યવ્યવસ્થાનું વૃત્તાંત થોડાં વચ્ચત પર મળ્યું છે, અને પ્રસિદ્ધ થયું છે. પોતાની પદ્ધતિથી તેણે એનું અનુમાન કહાડેલું કે રાજ્ય એ મનુષ્યને પરમ હિટ પ્રાપ્ત કરાવવાની પરમ ઉત્કૃષ્ટ સામાજિક વ્યવસ્થા છે; અને મનુષ્યનું પરમ હિટ તે તેની બુદ્ધિનો વિકાસ છે. આ ઉપરથી ફલિત થાય છે કે રાજ્ય એ માત્ર પરમ ઉત્કૃષ્ટ શિક્ષણસમાજ છે; અને વીજાં પણ બે અનુમાન નીકળે છે: (૧) જૂદાજૂદા લોકોની જૂદીજૂદી જરૂરો પ્રમાણે રાજ્યોની જૂદીજૂદી વ્યવસ્થા થાય છે, અને (૨) વધી કેઢવણી અમુક હિટ પ્રવૃત્તિ માટેની તૈયારી હોવાથી રાજકીય શિક્ષણ અને નાગરિક જીવન એ સર્વોત્કૃષ્ટ પ્રવૃત્તિને માટે તૈયારી છે, અને એ પ્રવૃત્તિ સર્વોત્કૃષ્ટ છે તેટલા જ માટે તેનો પોતાનાથી વાહ્ય વીજો ઉદ્દેશ નથી. ઍરિસ્ટોટલ કહે છે કે એ પ્રવૃત્તિ નિદિધ્યાસન વગર વીજો કશો હોઈ શકે નહીં.

આ વિચારમાંથી આવી દુનિયામાં ફેરફાર કરનારાં પરિણામો ઉદ્ભવ્યાં છે. પ્લેટોએ માત્ર થોડાં જ લોકોત્તર માણસોને માટે વ્યવસ્થા કરીને એકાંતવાસી ધાર્મિકોનો માર્ગ ખુલ્લો કરેલો; પણ ઍરિસ્ટોટલ માને છે કે દરેક સુધરેલા માણસમાં અમુક લોકોત્તર ભાગ હોય છે, અને તેના પૂર્ણ પ્રસ્ફોટનને માટે વીજા વધા ભાગો અને રાજ્ય એ સાધનો છે. ૨૦૦૦ વર્ષથી આજના યુરોપની રાજકીય પ્રવૃત્તિએ આજ વિચારની પાછલ સંક્રમણ કર્યું છે.

૨૪. ઍરિસ્ટોટલની શિક્ષણયોજના.—ઍરિસ્ટોટલના મત પ્રમાણે રાજ્યનો ઉદ્દેશ નાગરિકોને કેઢવીને તેમને સદગુણી કરવાનો

છે. સદ્ગુણ એ રાજ્યનું જીવન છે ; અને તેનો વીજી સ્થિતિઓની માફક કુદરત કે નસીબ ઉપર નહીં પણ સ્વેચ્છા ઉપર આધાર છે. શ્રેષ્ઠ રાજ્ય પોતાની સ્થિતિને અનુકૂળ થાય તેવું જ શિક્ષણ આપે છે. “અને સમગ્ર રાજ્યનો ઉદ્દેશ એકજ હોવાથી એ પણ સ્પષ્ટ છે કે વધા નાગરિકોની રાજકીય કેળવણી એકસરખી હોવી જોઈએ ; અને તેની યોજના રાજ્ય તરફથી થવી જોઈએ. + + + + કાયદા બાંધનારની ફરજ છે કે તેણે વધા નાગરિકોને માટે આ બાબતની વ્યવસ્થા કરવી જોઈએ.” રાજ્યના જે રહેવાસીઓ નાગરિકો નથી, તેમને માટે રાજ્ય તરફથી કશી વ્યવસ્થા થતી નથી.

શિક્ષણ રાજ્ય તરફથી જ અને વધા નાગરિકોને સરખું અપાવું જોઈએ, એવો નિર્ણય કર્યા પછી ઍરિસ્ટોટલ લખે છે : “હવે એ શિક્ષણનાં સ્વરૂપ અને તે આપવાની પદ્ધતિ સંબંધી વિચાર કરવો જોઈએ. + + + હાલ તો શિક્ષણની એવી સ્થિતિ છે કે આ પ્રશ્નનું કશું નિરાકરણ થતું નથી, કોઈ પણ માણસ નિશ્ચયથી કહી શકતું નથી કે આપણે માણસોને તેઓ પોતાનો નિર્વાહ કરી શકે તેવી બાબતો શીખવવી, કે સદ્ગુણ વધારે એવી શીખવવી, કે ભૂષણ થઈ પડે તેવી શીખવવી ? વધાં મતના હિમાયતીઓ છે. જે વિષયોનો ઉદ્દેશ સદ્ગુણને વિકસિત કરવાનો છે તેમાં પણ એકમત્ય નથી, કારણકે જૂદાજૂદા લોકો જૂદાજૂદા સદ્ગુણને પસંદ કરે છે, અને તેટલા માટે જૂદાંજૂદાં સાધનો સૂચવે છે. એટલું તો સિદ્ધ છે કે જે ઉપયોગી બાબતો આવશ્યક છે તે શીખવવી જોઈએ ; પણ તેની સાથે એટલું પણ સ્પષ્ટ છે કે આપણે સાંસ્કારિક અને સંસ્કારરહિત વિષયોનો ભેદ કરવો જોઈએ, અને માત્ર એવા જ ઉપયોગી વિષયો શીખવવા જોઈએ કે જેથી તે શીખનારાઓ ધંધાદાર ન થઈ જાય. જે કોઈ નિયોગ, કલા, કે અભ્યાસ સ્વતંત્ર માણસોનાં શરીર, આત્મા, અને બુદ્ધિને સદ્ગુણની પ્રવૃત્તિને માટે અયોગ્ય કરે તેને આપણે ધંધાનું નામ આપવું જોઈએ. જે કલાઓ શરીરની અધોગતિ કરે છે તેને તો આપણે ધંધા કહીએ પણ છીએ ; તથા જે દ્રવ્યસંચય બુદ્ધિને વ્યાપ્ત

કરીને તેને અધમ કરે છે તેને પણ એજ નામ આપીએ છીએ. સાંસ્કારિક કળાઓમાં પણ અમુક સીમા સુધી નૈપુણ્ય મેળવવું એ અસાંસ્કારિક નથી; પણ તેમાં એ ધંધાદાર માણસોના જેટલું નૈપુણ્ય પ્રાપ્ત કરવામાં ઉપલો લાભ આવે છે. વઢી કોઈ પણ વસ્તુ આપણે જે ઉદ્દેશથી કરીએ કે શીખીએ તેથી પણ ફેર પડે છે. કોઈ પણ માણસ જે કંઈ પોતાને માટે, કે મિત્રોને માટે, કે સદગુણને માટે કરે તે અસાંસ્કારિક નથી; પણ તેજ જો એ વીજા કોઈને માટે કરે, તો તે લોભી અને ગુલામના જેવો છે, એમ કહી શકાય.”

વીજો પ્રશ્ન એ છે કે રાજ્યે વ્યવહારને માટે કે અવકાશને માટે કેલ્લવણી આપવી? આનો ઉત્તર આપવામાં ઍરિસ્ટોટલ સમગ્ર ગ્રીક વિચારથી અને પ્લેટોથી જૂદો પડે છે; અને કહે છે કે જોકે કેલ્લવણી તો વંદેને માટે આપવી જોઈએ, તોપણ અવકાશ માટેની કેલ્લવણી વ્યવહાર માટેની કેલ્લવણીના કરતાં વધારે મહત્ત્વની છે.

વધી કેલ્લવણીને માટે ઍરિસ્ટોટલ ત્રણ સિદ્ધાંતો આપે છે: (૧) મનની કેલ્લવણીની પહેલાં તનની કેલ્લવણી શરૂ થવી જોઈએ; (૨) વિદ્યાર્થીઓને કાર્યોનાં કારણો સમજાવી શકાય, ત્યાર પહેલાં તેમને કાર્યો કરતાં શીખવવું જોઈએ; અને (૩) શિક્ષણ ક્રીડા નથી અને ક્રીડાને માટે નથી.

ઍરિસ્ટોટલ શિક્ષણના કાલક્રમ નીચે પ્રમાણે વર્તાવે છે: (૧) બાલ્યાવસ્થા—એ જન્મથી તે સાત વર્ષ પૂરાં થાય ત્યાં સુધી ચાલે છે, અને તેમાં શરીરનું સંવર્ધન તથા પાછલ્લથી વ્યાયામને માટે તૈયારી થાય છે; (૨) કિશોરાવસ્થા—એ આઠમા વર્ષથી શરૂ થઈને યુવાવસ્થા પ્રાપ્ત થાય ત્યાં સુધી ચાલે છે, તથા તેમાં શારીરિક અને માનસિક સરલ વ્યાયામ અપાય છે; (૩) યુવાવસ્થા—તે એકવીશમા વર્ષ સુધી ચાલે છે, અને તેમાં કઠિન વ્યાયામ અપાય છે; અને (૪) પ્રૌઢાવસ્થા—તેમાં રાજ્યનાં કર્તવ્યો ચાલે છે. આ ચરિયમાં આત્માના ઈશ્વરી જીવનને માટે તૈયારી થાય છે.

(૧.) પહેલાં સાત વર્ષની કેલવળી.—રાજ્યે વાલકોના જન્મ પહેલાં જ અને માતાપિતાના લગ્નની પળ પહેલાં કેલવળી શરૂ કરવી જોઈએ. સમર્થ શરીરનાં માણસો જ લગ્ન કરે એવી દેખેરેખ રહેવી જોઈએ. મલ્લો કે નિર્બલ માણસો લગ્નને યોગ્ય નથી. લગ્નમાં પુરુષને માટે સૌથી સારી વય ૩૧ વર્ષની અને સ્ત્રીને માટે ૧૮ વર્ષની છે. ગર્ભધારણ કર્યા પછી સ્ત્રીએ પોતાના શરીરની ધ્યાન સંભાળ લેવી જોઈએ, હલકો ખોરાક ખાવો જોઈએ, અને થોડુંથોડું ફરવું જોઈએ. તેની વૃત્તિને કશો આઘાત ન લાગે તેવી યોજના થવી જોઈએ. સ્વામીવાળાં વાલકો જન્મે તેમનો નાશ કરવો જોઈએ. દરેક દંપતીને કેટલાં વાલકો હોવાં જોઈએ તેનો રાજ્ય તરફથી નિર્ણય થવો જોઈએ. વાલક જન્મે કે તરત તેના પોષણ તરફ ધ્યાન આપવું જોઈએ, કારણકે તે ઉપર જ તેના ભવિષ્યના વલ્લો આધાર રહે છે. ખોરાકમાં દૂધ સર્વોત્તમ છે. “વાલક પોતાની વયને ઘટે તેવી હીલચાલ કરે તેમાં લાભ છે. + + + જે કંઈ સહન કરવાની તેને ટેવ પાડવાની જરૂર હોય, તે પહેલેથી જ પાડવી જોઈએ. વાલકમાં સ્વાભાવિક ગરમી ઘણી હોવાથી તેને ટાઢ સહન કરવાની પહેલેથી જ ટેવ પાડી શકાય છે. પાંચ વર્ષ સુધી શરીર બરાબર સંવર્ધિત થાય, તેટલા માટે તેને કશા શિક્ષણમાં કે કઠિન વ્યાયામમાં નહીં નાખવું જોઈએ; માત્ર મંદતા ન થઈ જાય તેટલા માટે સહેજ કસરતો કરાવવી જોઈએ. રમતો બહુ શ્રમસાધ્ય કે બહુ મંદ નહીં હોવી જોઈએ; અને તે ભવિષ્યની પ્રવૃત્તિને અનુરૂપ હોવી જોઈએ. વાલકો ચીસો પાડે કે રડે તે અટકાવવું નહીં જોઈએ, કારણકે યથી પણ કસરત મળે છે. તેઓ વાતચિતમાં ધરાવ શબ્દો ન સાંભળે, અને ગુલામોની સંગતિમાં જેમ બને તેમ થોડો વખત રહે, તે માટે સંભાળ રાખવી જોઈએ. રાજ્યમાં ધરાવ ચિત્રો નહીં રહેવાં જોઈએ. પાંચથી સાત વર્ષ સુધીમાં વાલકોએ પાછલથી લેવાનું શિક્ષણ સાંભળવાને હાજર રહેવું જોઈએ.” એ સ્પષ્ટ છે કે પ્રાથમિક શિક્ષણમાં ઍરિસ્ટોટલના વિચારો પ્લેટોના વિચારોથી થોડા જ ભિન્ન છે.

(૨.) સાતથી એકવીશ વર્ષ સુધીની કેલવળી.—આ વયમાં ઍરિસ્ટોટલ પોતાના સમયને અનુસરીને સાહિત્ય, સંગીત, વ્યાયામ, અને આલેખન શીખવવાની સૂચના કરે છે. સાહિત્ય અને આલેખન વ્યવહારમાં ઉપયોગી છે, વ્યાયામ શક્તિ આપે છે, અને સંગીતનો ઉદ્દેશ શંકાસ્પદ છે.

સાહિત્યમાં ઍરિસ્ટોટલ પ્લેટોના વિચારનું લંડન કરે છે. તે કહે છે કે બાલકોની પ્રબલ વૃત્તિઓ નાટકો અને કાવ્યોથી ઉદ્દીપ્ત થઈને સ્વચ્છ થઈ જાય છે. કલ્પા એ કૃત્રિમ અનુભવ છે.

આલેખન ધંધાઓમાં ઉપયોગી છે તેટલા માટે નહીં, પણ તેથી આકૃતિસૌંદર્ય વધારે સારી રીતે સમજી શકાય છે તેટલા માટે શીખવાનું છે.

વ્યાયામની સાથે ઍરિસ્ટોટલ શારીરિક સંસ્કારની ભલામણ કરે છે, અને કહે છે કે વ્યાયામથી શરીરનાં કામ સારાં થાય છે, પણ સંસ્કારથી શરીર પોતે સારું થાય છે. વ્યાયામની કેલવળીનો ઉદ્દેશ મહો કે નિર્દય માણસો બનાવવાનો નથી. તેમ કરીને તરુણોને બહાદૂર બનાવવાની સ્પાર્ટનોએ આશા રાખેલી; પણ મહાથવાથી શરીરનાં સૌંદર્ય અને વૃદ્ધિને હાનિ પહોંચે છે; અને નિર્દય થવાથી બહાદૂર થવાનું નથી. તેટલા માટે શારીરિક કેલવળીમાં આપણો હેતુ નિર્દયતાનો નહીં પણ ધીરતાનો હોવો જોઈએ: કારણકે વરુ કે બીજું કોઈ જંગલી પ્રાણી સંકટની સામે ધીરતાથી ટકી શકતું નથી; એ કરવાને માટે તો ધીર માણસની જરૂર છે. અને જેઓ બાલકોને કઠોર કસરતોમાં જ રોકીને બીજી વાવતોમાં અજ્ઞાન રાખે છે, તેઓ માત્ર એકજ અંશમાં તેમને સમર્થ કરી શકે છે, અને તેમાં પણ વધારે નહીં.

યુવાવસ્થા પ્રાપ્ત કર્યા પછી ત્રણ વર્ષ સુધી તરુણોએ ધળી થોડી કસરત લેવી જોઈએ, અને સાહિત્ય, સંગીત, તથા આલેખનના અભ્યાસમાં નિમગ્ન રહેવું જોઈએ. એ પછીનો વયસ્વત કાલિન વ્યાયામ અને સાદા ખોરાકનો છે, અને તેમાં માનસિક શ્રમ વિલક્ષુલ ઓછો કરી નાખવો જોઈએ;

(૧.) પહેલાં સાત વર્ષની કેઢવળી.—રાજ્યે વાઢકોના જન્મ પહેલાં જ અને માતાપિતાના લગ્નની પળ પહેલાં કેઢવળી શરૂ કરવી જોઈએ. સમર્થ શરીરનાં માણસો જ લગ્ન કરે ઈવી દેઢરેઢ રહેવી જોઈએ. મહો કે નિર્વઢ માણસો લગ્નને યોગ્ય નથી. લગ્નમાં પુરુષને માટે સૌથી સારી વય ૩૧ વર્ષની અને સ્ત્રીને માટે ૧૮ વર્ષની છે. ગર્ભધારણ કર્યા પછી સ્ત્રી પોતાના શરીરની ઢાસ સંભાલ લેવી જોઈએ, હલકો ઢોરાક ઢાવો જોઈએ, અને થોડુંથોડું ફરવું જોઈએ. તેની વૃત્તિને કશો આઘાત ન લાગે તેવી યોજના થવી જોઈએ. ઢામીવાઢાં વાઢકો જન્મે તેમનો નાશ કરવો જોઈએ. દરેક દંપતીને કેટલાં વાઢકો હોવાં જોઈએ તેનો રાજ્ય તરફથી નિર્ણય થવો જોઈએ. વાઢક જન્મે કે તરત તેના પોષણ તરફ ઢાસ ધ્યાન આપવું જોઈએ, કારણકે તે ડપર જ તેના મવિષ્યના વઢનો આધાર રહે છે. ઢોરાકમાં દૂધ સર્વોત્તમ છે. “વાઢક પોતાની વયને ઘટે તેવી હીલચાલ કરે તેમાં લાભ છે. + + + જે કંઈ સહન કરવાની તેને ડેવ પાડવાની જરૂર હોય, તે પહેલેથી જ પાડવી જોઈએ. વાઢકમાં સ્વામાવિક ગરમી ઘળી હોવાથી તેને ટાઢ સહન કરવાની પહેલેથી જ ડેવ પાડી શકાય છે. પાંચ વર્ષ સુધી શરીર વરાવર સંઘર્દિત થાય, તેટલા માટે તેને કશા શિક્ષણમાં કે કઢિન વ્યાયામમાં નહીં નાઢવું જોઈએ; માત્ર મંદતા ન થઈ જાય તેટલા માટે સહેજ કસરતો કરાવવી જોઈએ. રમતો વહુ ઢ્રમસાધ્ય કે વહુ મંદ નહીં હોવી જોઈએ; અને તે મવિષ્યની પ્રવૃત્તિને અનુરૂપ હોવી જોઈએ. વાઢકો ઢીસો પાડે કે રહે તે અટકાવવું નહીં જોઈએ, કારણકે ઈથી પળ કસરત મઢે છે. તેઓ વાતચિતમાં ઢરાવ શબ્દો ન સાંમઢે, અને ગુલામોની સંગતિમાં જેમ વને તેમ થોડો વઢત રહે, તે માટે સંભાલ રાઢવી જોઈએ. રાજ્યમાં ઢરાવ ચિત્રો નહીં રહેવાં જોઈએ. પાંચથી સાત વર્ષ મુધીમાં વાઢકો પાઢઢથી લેવાનું શિક્ષણ સાંમઢવાને હાજર રહેવું જોઈએ.” ઇ સ્પટ છે કે પ્રાથમિક શિક્ષણમાં ઢેરિસ્ટોટલના ચિત્રારો પ્લેટોના ચિત્રારોથી થોડા જ મિત્ર છે.

(૨.) સાતથી એકવીશ વર્ષ સુધીની કેલવળી.—આ વયમાં ઍરિ-
સ્ટોટલ પોતાના સમયને અનુસરીને સાહિત્ય, સંગીત, વ્યાયામ, અને
આલેખન શીખવવાની સૂચના કરે છે. સાહિત્ય અને આલેખન વ્ય-
વહારમાં ઉપયોગી છે, વ્યાયામ શક્તિ આપે છે, અને સંગીતનો ઉદ્દેશ
શંકાસ્પદ છે.

સાહિત્યમાં ઍરિસ્ટોટલ પ્લેટોના વિચારનું ધ્વંડન કરે છે. તે કહે
છે કે બાલકોની પ્રવલ વૃત્તિઓ નાટકો અને કાવ્યોથી ઉદ્દીપ્ત થઈને
સ્વચ્છ થઈ જાય છે. કલ્પા એ કૃત્રિમ અનુભવ છે.

આલેખન ધંધાઓમાં ઉપયોગી છે તેટલા માટે નહીં, પણ તેથી
આકૃતિસૌંદર્ય વધારે સારી રીતે સમજી શકાય છે તેટલા માટે
શીખવાનું છે.

વ્યાયામની સાથે ઍરિસ્ટોટલ શારીરિક સંસ્કારની ભલામણ કરે
છે, અને કહે છે કે વ્યાયામથી શરીરનાં કામ સારાં થાય છે, પણ
સંસ્કારથી શરીર પોતે સારું થાય છે. વ્યાયામની કેલ-
વળીનો ઉદ્દેશ મદ્યો કે નિર્દય માણસો બનાવવાનો નથી. તેમ કરીને
તરુણોને બહાદુર બનાવવાની સ્પાર્ટનોએ આજ્ઞા રાખેલી; પણ મલ-
થવાથી શરીરનાં સૌંદર્ય અને વૃદ્ધિને હાનિ પહોંચે છે; અને નિર્દય થવાથી
બહાદુર થવાતું નથી. તેટલા માટે શારીરિક કેલવળીમાં આપણો
હેતુ નિર્દયતાનો નહીં પણ ધીરતાનો હોવો જોઈએ: કારણકે વરુ કે
બીજું કોઈ જંગલી પ્રાણી સંકટની સામે ધીરતાથી ટકી શકતું નથી;
એ કરવાને માટે તો ધીર માણસની જરૂર છે. અને જેઓ બાલકોને કઠોર
કસરતોમાં જ રોકીને બીજી બાબતોમાં અજ્ઞાન રાખે છે, તેઓ માત્ર
એકજ અંશમાં તેમને સમર્થ કરી શકે છે, અને તેમાં પણ વધારે નહીં.

યુવાવસ્થા પ્રાપ્ત કર્યા પછી ત્રણ વર્ષ સુધી તરુણોએ ઘણી થોડી ક-
સરત લેવી જોઈએ, અને સાહિત્ય, સંગીત, તથા આલેખનનાં અભ્યાસમાં
નિમગ્ન રહેવું જોઈએ. એ પછીનો વંચત કાલિન વ્યાયામ અને સાદાં ધોરાકનો
છે, અને તેમાં માનસિક શ્રમ બિલકુલ ઓછો કરી નાખવો જોઈએ;

વુદ્ધિવિષયક અને સૌંદર્યાત્મક છે — સુવ્યવસ્થિત સમૂહમાં વ્યક્તિ એ
 એક ભાગ તરીકે રહે છે: એ નીતિવિષયક કે ધાર્મિક નથી—તેમાં
 મનુષ્યેચ્છાનું ઈશ્વરેચ્છાને સંમર્પણ નથી; અર્થી કરીને (૨) તેમાં દરેક
 મનુષ્યને માટે વ્યવસ્થા થતી નથી, પણ થોડાને જ માટે—સમૂહના શ્રેષ્ઠ
 ભાગને જ માટે થાય છે. નીતિ વ્યક્તિની નહીં પણ સમાજની છે.
 પ્રયત્ન પૃથક્પૃથક્ આત્માઓને પરસ્પર સુસ્થિત કરીને સુખ ઉત્પન્ન
 કરવાનો છે; દરેક આત્માને પરમાત્માને અનુરૂપ કરવાનો નથી.
 આર્થી કરીને અદ્ભુત દીર્ઘદૃષ્ટિ અને હાપણ હોવા છતાં ઍરિસ્ટોટલ-
 ની યોજનાથી ય્યાં સુધી ધર્મનો ઉચ્ચતર ઉદ્દેશ દાખલ થયો નહીં ત્યાં
 સુધી—મનુષ્યનીતિની ઉન્નતિ થઈ શકેલી નહીં.

✓ ૨૫. શિક્ષણનાં આવશ્યક કારણો.—પણ જોકે મનુષ્યજીવ-
 નના સ્વરા ઉદ્દેશનો નિર્ગય થયા પહેલાં શિક્ષણની વધી યોજનાઓ
 અપૂર્ણ રહે છે, તોપણ શિક્ષણનાં જે આવશ્યક કારણો ઍરિસ્ટોટલના
 પ્રખ્યાત કારણચતુષ્ટય પરથી પ્રાપ્ત થાય છે, તેમાંથી જ વર્તમાન અને
 ભવિષ્યના વધા શિક્ષકોને શું કરવું તેની સ્વર પડે છે. ઍરિસ્ટોટલ
 કહે છે કે દરેક વસ્તુનાં ચાર કારણો છે. (૧) વસ્તુકારણ, (૨)
 શક્તિકારણ, (૩) રૂપકારણ, અને (૪) હેતુકારણ. રાજનીતિના
 સંબંધમાં ઍરિસ્ટોટલ લખે છે કે પ્રજા એ વસ્તુકારણ છે; તેમનો શ્રેષ્ઠતા
 એ હેતુકારણ છે; એ શ્રેષ્ઠતા પ્રાપ્ત કરાવવાને જે રાજકીય યોજના
 અથવા રૂપ નિર્ણય થાય તે રૂપકારણ છે; અને એ યોજનાનો અમલ
 થાય તે શક્તિકારણ છે. ઇતર પદાર્થો તરફ દૃષ્ટિ કરીએ તોપણ
 કારણો એનાં એ છે. ઉદાહરણ તરીકે છત્રી લઈએ, તો તાપ અથવા
 વરસાદથી રક્ષણ એ હેતુકારણ છે; કપડું, શાલિયા, લાકડું, વગેરે
 વસ્તુકારણ છે; તાપ અથવા વરસાદથી રક્ષણ કરવાને જેવી જોડે
 તેવી આકૃતિ એ રૂપકારણ છે; નિર્ણય થયેલી આકૃતિ પ્રમાણે છત્રી
 ઉત્પન્ન કરવાને કારીગરો મહેનત કરે તે શક્તિકારણ છે. કોઈ પણ
 પદાર્થ આ ચાર કારણો વગર ઉત્પન્ન થતો નથી; વધારાનાં કારણો આવ-
 શ્યક છે: ચારથી એક પણ વધારે કે એક પણ ઓછું કારણ નથી.

દરેક પદાર્થ અમુક હેતુ, જરૂર કે ઉપયોગ હોય તો જ ઉત્પન્ન થાય છે; દરેક પદાર્થ એ જરૂર પૂરી પાડવાને યોગ્ય યોજના કે આકૃતિ થઈ શકે તો જ ઉત્પન્ન થાય છે; દરેક પદાર્થ અમુક વસ્તુમાંથી જ ઉત્પન્ન થાય છે; દરેક પદાર્થ અમુક શક્તિ વપરાય ત્યારે જ ઉત્પન્ન થાય છે. આ કારણચતુષ્ટય શિક્ષણક્રિયાને લાગુ પાડતાં સ્પષ્ટ માલુમ પડે છે કે પૂર્ણ અથવા શ્રેષ્ઠ જીવન એ હેતુકારણ છે; બાલકો એ વસ્તુકારણ છે; તેમને ઉપરનો હેતુ સફળ કરવાને આવશ્યક જ્ઞાન અને શક્તિની પ્રાપ્તિ કરાવે તેવી યોજના એ રૂપકારણ છે; અને એ યોજનાને અનુસરનારા શિક્ષકો એ શક્તિકારણ છે. પ્રથમ બાલકોના સ્વભાવનું જ્ઞાન આવશ્યક છે; પછી એ સ્વભાવને કેવી અને કેટલી પૂર્ણતા આપવી જોઈએ અને આપી શકાય એ નિર્ણય આવશ્યક છે; તે પછી એ પૂર્ણતા પ્રાપ્ત કરવાને યોગ્ય યોજના આવશ્યક છે; અને છેવટે યોજના પ્રમાણે ક્રિયા આવશ્યક છે. વઢી, જેવી રીતે इतर પદાર્થો ઉત્પન્ન કરવામાં યોજના અને શક્તિના સંયોગથી ઉત્પન્ન થયેલાં યંત્રો આવશ્યક છે, તે પ્રમાણે શિક્ષણમાં પણ શિક્ષકનાં સાધનો જૂદા-જૂદા પ્રકારનાં જ્ઞાનો અને इतर વસ્તુઓ આવશ્યક છે. આ કારણ-ચતુષ્ટય આપણે સ્વીકારીએ, અને સ્વીકાર્યા વગર છૂટકો નથી, તો તેમાંથી ઘણા અમૂલ્ય સિદ્ધાંતો પ્રાપ્ત થાય છે. ઉદાહરણ તરીકે:—

૧. અમુક રાજ્ય, સમાજ, અથવા મનુષ્ય પોતાને માટે અથવા બીજાં મનુષ્યોને માટે બાલક અથવા પ્રૌઢને માટે જે કંઈ હેતુ નિર્ણીત કરે, તે જોઈ જોઈ જોઈએ કે વર્તમાન વસ્તુ અને વર્તમાન સાધનો પર લક્ષ રાખીને જે શ્રેષ્ઠ યોજના રચી શકાય તેથી તે સફળ થઈ શકે.

૨. ઉપરના સિદ્ધાંતથી જ ફલિત થાય છે કે શિક્ષણયોજનામાં દરેક ભાગ હેતુપૂર્વક યોજાતો હોવો જોઈએ; અને વધા ભાગોનો હેતુ એક જ હોવો જોઈએ.

૩. શિક્ષક પોતે જે કંઈ ક્રિયા કરે તેમાં તેણે હેતુ ઉપર નિરંતર લક્ષ રાખવું જોઈએ, કારણ કે હેતુ સમજ્યા વગર કદાપિ રૂપ સમજી શકાતું નથી, તેમ જ તેણે બાલકોનું પૂર્ણ અવલોકન કરવું

જોડે, કારણ કે વસ્તુના ગુણો જાણ્યા વગર તેને ધારેલું રૂપ આપી શકાતું નથી.

કોઈ કહે, કે આ અને ઔવા વીજા સિદ્ધાંતોથી કંઈ શિક્ષણ-કલા એકદમ સુધરી જાય તેમ નથી, તો તે માન્ય છે. એટલું પણ માન્ય છે કે કારણચતુષ્ટયના જ્ઞાનથી જ કંઈ મનુષ્યજીવનના હેતુનું, એ હેતુ પ્રાપ્ત કરવાની શ્રેષ્ઠ યોજનાનું, કે મનુષ્યસ્વભાવનું જ્ઞાન થઈ જતું નથી. પણ કારણચતુષ્ટયથી એટલું થઈ શકે છે કે આપણે શું કરીએ છીએ તે જાણીએ છીએ, અશક્ય યોજનાઓ રચતા નથી, અને અનિષ્ટ પરિણામો ઉત્પન્ન કરતા નથી. શિક્ષક થનારને માનસશાસ્ત્રનું અધ્યયન કરવાની અને વાઙ્કોનું અવલોકન કરવાની જરૂર છે; કોઈ પણ જ્ઞાન જો તે વાઙ્કોના આંતર ક્રિયામાં ઉપયુક્ત થાય નહીં તો અનિષ્ટ છે; વાઙ્કોમાંથી જ મનુષ્યો થાય છે, માટે તેમની વધારે સંભાળ લેવાની જરૂર છે, इत्यादि વિચારો હજી પણ દુનિયાને જેવા જોડે તેવા પરિચિત થયા નથી. પ્રાચીન અભ્યાસ-ક્રમોમાં અને પ્રાચીન શિક્ષણપદ્ધતિઓમાં એટલા વધા ફેરફાર શાંથી થયા છે? એટલા જ માટે કે સમજીને અથવા અજાણતાં ઍરિસ્ટોટલનાં કારણચતુષ્ટયનો—અને વિશેષે કરીને હેતુકારણનો હાલ વધારે વિચાર થાય છે. અભ્યાસક્રમોમાં કયાં વિષયો આવવા જોડે તે સંબંધી હજી સુધી વિવાદ શા માટે ચાલે છે? એટલા જ માટે કે વસ્તુ પક્ષનો હેતુ એક નથી; અને હેતુ એક છે ત્યાં રૂપ સંબંધી વિચારો મળતા નથી. ઘણા દેશોની કેલ્વિની એટલી વધી પછાત છે તેનું શું કારણ છે? એટલું જ કે શિક્ષણની યોજના રચનારાઓએ અમુક હેતુનો સ્વીકાર કર્યો નથી; યોજના વર્તમાન વસ્તુ અને સાધનોથી શક્ય છે કે નહીં તેનો વિચાર કર્યો નથી; યોજનાનું અનુસરણ કરવાને વસ્તુ ઉપર સાધનોનો શી રીતે ઉપયોગ કરવો જોડે તેનો નિર્ણય કર્યો નથી; અને વસ્તુ, કે સાધનો, કે હેતુનું શિક્ષકોને યથાસ્થિત જ્ઞાન છે કે કેમ, તેની દરકાર કરી નથી. કારણચતુષ્ટયને અનુસરીને ગંભીર વિચાર થાય, તો એ વધા દોષો દૂર થાય, અને સ્વરૂપ

શિક્ષણકલાનો પાયો નલાય, એમ કહેવામાં જરા પણ અતિશયોક્તિ નથી. *

૨૬. ઉપસંહાર.—ઢેવટે, ગ્રીસની મનોહર ભૂમિમાંથી પ્રયાણ કરતાં પહેલાં ઍથન્સમાં કલાઓનું ઇટલું વધું સંવર્દન શી રીતે થઈ શકેલું, તે સંબંધી થોડું સૂચન કરવાની જરૂર છે.

ઇતિહાસકો સમજાવે છે કે કોઈ પણ કલામાં પૂર્ણતા પ્રાપ્ત થવા માટે સમગ્ર પ્રજાનો તેની સાથે સંબંધ થવો જોઈએ. ઍથન્સમાં શિલ્પીઓ અને કવિઓની સાથે આખી પ્રજાને પરિચય હતો. કલાવ્યાપાર કંઈ થોડી વ્યક્તિઓનો કે થોડી વ્યક્તિઓના ઉપયોગ માટે નહોતો; વધાર્થી તેનો ઉપયોગ બની શકતો. તેનાં વિજયચિહ્નો સંગ્રહસ્થાનના ગુપ્ત પ્રદેશોમાં નહીં, પણ સૂર્યના પ્રકાશમાં મૂકવામાં આવતાં; વધા નાગરિકો તેની ટીકા અને પ્રશંસા કરતા, અને ઍરિસ્ટોટલ કહે છે તે પ્રમાણે દરેક નાગરિક યૌવન પ્રાપ્ત કર્યા પછી સહદય હતો. સોફોક્લીસ આવાં ઍથન્સ માટે લખતો; અને આખું ઍથન્સ તેને માન આપતું. નાટકગૃહ વધા સ્વતંત્ર નાગરિકો માટે खुलું હતું. ફિડિયાસ અને પ્રેક્ષિસટેલિસ, સ્કોપસ અને માર્ડોન, પિત્તલ અને આરસપહાળના પોતાનાં અદ્ભુત પ્રદર્શનોમાં સાર્વજનિક ધર્મ અને સાર્વજનિક સુખનું નિરૂપણ કરતા. દેવાલયો અને વજારો, સાર્વજનિક કુંજો અને સાર્વજનિક અધ્વગમાર્ગોમાં એ શિલ્પીઓ પોતાની અપ્રતિમ પ્રતિમાઓને મૂકતા. સાર્વજનિક યજમાનામાંથી છૂટથી ઇનામો આપવામાં આવતાં; અને યજમાની ગૃહસ્થો પણ કલાનાં પ્રદર્શનોથી પોતાનાં ભવનોને શણગા-

* ઉપર સૂચ્યું છે તે પ્રમાણે ઍરિસ્ટોટલે પોતે જ શિક્ષણના વિષયમાં કારણચતુષ્ટયનો ઉપયોગ કરવાની દરકાર કરી નથી. મને પોતાને તેમ કરવાનો વિચાર હેક્કન કૉલેજના પ્રોફેસર બ્રેનનો અર્થશાસ્ત્ર પરનો અદ્ભુત લેખ વાંચવાથી જ પ્રાપ્ત થયો છે. એ સમર્થ લેખકે દ્રષ્ટોત્પત્તિની ક્રિયામાં ઍરિસ્ટોટલનાં કારણચતુષ્ટયનો ઉપયોગ કરવાથી પ્રચલિત અર્થશાસ્ત્રની વેસુમાર ખૂલો દૂર કરીને જે સરલતા કરી આપી છે, તે અનુભવતાં મને એમ લાગ્યું કે શિક્ષણમાં પણ એ ત્રેણિક વિચાર કરવાથી તેટલો વધો નહીં તોપણ ઘણો લાભ થઈ શકે. પ્રસ્તુત પ્રસંગ માત્ર ઇતિહાસિક હોવાથી આ સ્થળે એ વિચારનું દિગ્દર્શન જ થઈ શક્યું છે. પણ શિક્ષણક્રિયાનું સાક્ષીય વ્યવસ્થા કરવાનો કોઈ વાર પ્રસંગ આવશે, તો કારણચતુષ્ટયનો સ્વરો ચમત્કાર બતાવી શકાશે, એમ આશા છે.

રવાના કરતાં નગરને મેટ કરવામાં વધારે સુખ માનતા. પાર્થિનોન વાંધતાં પેરિક્લીઝે કંઈ વધારે સ્વર્ચ આદરવાથી લોકોમાં થોડી ચર્ચા ચાલેલી, તે “તમને નહીં ગમતું હોય તો એ મંચન હું મારા પોતાના સ્વર્ચથી વંધાવીશ, અને મારું પોતાનું નામ શિલાલેખ ઉપર મૂકીશ;” એમ કહેવાથી શાંત થઈ ગયેલી.

આ સાર્વજનિક ઉપભોગનું એ ફલ થયેલું કે ગમે તે સ્થળે રહેલી શ્રેષ્ઠતાની—અને તેની જ—કદર થતી, ઉત્તેજન આપનારા થોડા હોય, ત્યાં તે થોડાની વૃત્તિઓને જ અનુકૂળ કાર્ય કરનારા પ્રસિદ્ધિમાં આવે છે. અને વીજા અંધકારમાં રહે છે, તેવું બનતું નહીં. પાર્થિનોન વાંધવાનું, અને તેમાં મૂકવાને દેવી ઇથીમીની પ્રતિમા બનાવવાનું કામ કરવાનું અંથન્સવાસીઓએ તરૂણ ફિડિયાસની જ ચૂંટણી કરેલી. એ કાલમાં જે નામો શ્રેષ્ઠ ગણાતાં હતાં તે જ હાલ પણ શ્રેષ્ઠ ગણાય છે. આવી રીતે જ્યાં ઉત્કૃષ્ટ વસ્તુઓના ઉદ્ભવમાં આવી પ્રજાની પ્રવૃત્તિ હોય, ત્યાં તેવી વસ્તુઓ ઉત્પન્ન થાય, તેમાં શું આશ્ચર્ય!

સરે અંથન્સમાં રહેવું એ જ એક પ્રકારનું ઉત્તમ શિક્ષણ મેળવવા સરખું હતું. એ ન્હાના સરખા નગરમાં દુનિયાના સર્વોત્તમ રાજ્યનિયામકો, સૈનિકો, શિલ્પીઓ, ફિલસુફો, અને કવિઓ વસતા. સ્થવારથી સ્થાંજ સુધીમાં તરૂણ અંથન્સવાસી કંઈ કંઈ નવીન વસ્તુઓ જોતો: કોઈ ચતુર સોફિસ્ટ સાથે વાતચિત્ત કરતો, રાજસભામાં જઈને વેસતો, કોઈ સમર્થ વક્તાનું ભાષણ સાંભળતો, રસ્તાઓમાં ઝૂમી કરેલી પ્રતિમાઓને નિહાળતો, શહેર પાસેનાં મનોહર ઉદ્યાનો અને કુંજોમાં ફરતો, અને છેવટે કોઈ અપૂર્વ નાટકની મોહનીનો અનુભવ કરતો. અંથન્સનાં રમણીય આકાશ અને પાસેના દરિયાથી પણ ઉલ્લાસમાં અભિવૃદ્ધિ થતી. અંથન્સની હવા જ ચમત્કારિક હતી; અને અનેક પ્રસન્ન પ્રવૃત્તિઓનો સુખકર આમોદ સર્વત્ર પ્રસરતો. ફરીથી દુનિયા પર સ્વર્ગ આવવાનું નથી, અને અંથન્સના જેવા અદ્ભુત દેખાવને દુનિયા જોવાની નથી.

૨૭. વ્યવહારક સંક્ષેપ.—૧. એક્ય, વિસ્તાર, પ્રમાણ, અને ઉદ્દેશા-
નુસરણ એ ગ્રીક શિક્ષણનાં મુખ્ય લક્ષણો છે. ગ્રીકો મનુષ્યના વધા
ભાગેને એક ઉદ્દેશને માટે સુયોગમાં લાવવાને મથે છે. એ ઉદ્દેશ તે
રાજ્ય છે, અને રાજ્યમાં મનુષ્યની વધી શક્તિઓને માટે પ્રદેશ છે, એમ
માનવામાં આવે છે.

૨. સ્થિતિરક્ષક સ્પાર્ટા આ ઉદ્દેશને છેવટ સુધી વઢગી રહે છે;
અને તેને હાનિકારક વધી નવી પ્રવૃત્તિઓ દુર રાખે છે. અંથન્સ
નવી પ્રવૃત્તિઓનો સ્વીકાર કરે છે, અને ધીમેધીમે શારીરિક અને
માનસિક કેળવણી વચ્ચેનું યોગ્ય પ્રમાણ દૂર થતાં માનસિક કેળવ-
ણીને પ્રાધાન્ય આપે છે, અને છેવટે મનુષ્ય અને નાગરિક વચ્ચે ભેદ
કરે છે.

૩. પરિણામ એ થાય છે કે વ્યક્તિત્વને અયોગ્ય મહત્ત્વ મળે છે,
અને વિનાશનાં ચિહ્નો દેખાવા માંડે છે.

૪. સમયના વધા મોટા માણસો એ વ્યક્તિત્વનો પ્રતિરોધ કરવાને
મથે છે. ઈસ્કિલસ, ઍરિસ્ટોફેનીસ, પેરિક્લીઝ, સોક્રેટીસ, ગ્રેનો-
ફોન, પ્લેટો, ઍરિસ્ટોટલ, એ વધા વ્યક્તિત્વની વિરુદ્ધ પ્રયત્ન કરે છે.
આમાંના કેટલાએક વૃદ્ધિની વધી પ્રવૃત્તિઓની હેઠળ અવગણના કરીને
મનુષ્યને ફરી નાગરિક માત્ર કરી નાખવાને મથે છે; વીજા કેટલા-
એક એ અશક્ય માનીને વ્યક્તિની સ્વતંત્ર પ્રવૃત્તિઓને એવી રીતે વ્યવ-
સ્થિત કરવાનો પ્રયાસ કરે છે, કે જેથી તે રાજકીય પ્રવૃત્તિને અનુકૂળ
થઈ રહે.

૫. એ વીજાઓ વ્યક્તિના પ્રદેશને રાજ્યના પ્રદેશથી ઉચ્ચતર મૂકે
છે; અને પરિણામ એ થાય છે કે નિદિધ્યાસન વ્યવહારના કરતાં
ઉચ્ચતર છે, અને નાગરિક તથા રાજ્ય વચ્ચે વ્યક્તિને માટે છે, એમ
ઠરે છે.

૬. પ્લેટો અને ઍરિસ્ટોટલ વસ્તુતઃ એમ કહે છે કે મનુષ્ય આ જિં-
વણીમાં વીજા મનુષ્યોનાં સંબંધમાં નાગરિક છે; તથા દૈશ્વરના સંબંધમાં

જ તેનું વ્યક્તિત્વ છે. તેઓ વ્યક્તિઓને ઉચ્ચતર જીવનની આશા આપે છે, તે એટલા માટે કે તેઓ રાજકીય જીવનની વિરુદ્ધ પ્રયત્ન કરે નહીં ; અને સ્વર્ગ મેળવે તે પહેલાં આ લોકની સેવા કરે.

૭. પ્લેટો અને ઍરિસ્ટોટલની યોજનાઓથી ગ્રીસનો અધોગતિ અટકતી નથી, એક વખત ચલિત થઈ ગયેલી નીતિ ફરી દૃઢ થતી નથી, છેવટે ગ્રીસનાં ન્હાનાં રાજ્યો તૂટી જાય છે; અને રાજકીય પ્રવૃત્તિ પોતાની મેળે નાશ પામે છે.

૮. તોપણ શિક્ષણના વિષયમાં ગ્રીસ પાસેથી જેટલું શીખી શકાય છે, તેટલું બીજા કોઈ દેશ પાસેથી શીખી શકાતું નથી. ધર્મ સિવાય, બીજાં વિષયોમાં ગ્રીક ચિંતકોના વિચારો પરમ ગંભીર છે; અને શિક્ષણ સંબંધી કેવી રીતે વિચાર કરવો, અને તેમાં કયેકયે સ્થળે દૃષ્ટિ રાખવી, એ તેઓ જ આપણને શીખવે છે. ઍરિસ્ટોટલનાં કારણ-ચતુષ્ટયમાંથી જ સ્વર્ગી શિક્ષણકલાનો જન્મ થાય છે.

પ્રકરણ ૨.

રોમમાં શિક્ષણ.

રોમન શિક્ષણના બે કાલભાગ.—આપણે જોયું કે ગ્રીસમાં શિક્ષણની બે ભિન્નભિન્ન પદ્ધતિઓ પ્રચલિત હતી ; સ્પાર્ટામાં બુદ્ધિસંસ્કારના કશા અંશ વગરનું સમરશિક્ષણ હતું, અને અથન્સમાં એવી પૂર્ણ યોજના હતી કે શારીરિક અને માનસિક શક્તિઓનો સુયોગ થતાં પેરિક્લીઝના શબ્દો યાદ કરીને થુકીડીડીસ કહે છે તે પ્રમાણે, “ નિર્બલ થયા વગર મનુષ્યો વિચારવંત થતા. ”

રોમના વિશાલ ઇતિહાસમાં આ બન્ને પદ્ધતિઓનું અનુક્રમે અનુસરણ થયેલું છે. વહુશાસનના સમયમાં હેક ગ્રીસ સર કરવામાં આવ્યું ત્યાં સુધી સ્પાર્ટન પ્રતિના શિક્ષણનું ગૌરવ હતું ; અને શહેનશાહતના વખતમાં અથન્સના શિક્ષણનો મહિમા વધેલો, તથા સાહિત્ય અને વક્તૃત્વને અભ્યાસવિષયોમાં પ્રથમ પદ આપવામાં આવેલું.

૨. પ્રાચીન રોમનોમાં શિક્ષણ.—ઈ. પૂ. ત્રીજી સદીની આખર સુધી રોમમાં શાળાઓ ન હતી. ત્યાં સુધી રોમનોને માવાપ અને કુદરત સિવાય બીજા શિક્ષકો ન હતા. શિક્ષણ શારીરિક અને નીતિવિષયક, અથવા બરાબર કહીએ તો સમર અને ધર્મ સંબંધી હતું. એક તરફ વ્યાયામની વ્યવસ્થા હતી, અને બીજી તરફ દેવદેવીઓની નામાવલિઓનો પાઠ હતો. આ ઉપરાંત બાર ટેબલોના રોમન કાયદાઓનું શિક્ષણ હતું. આ સ્વાભાવિક શિક્ષણમાંથી પરમ સમર્થ, વહાદૂર, કવાયતી, અને દેશાભિમાની નરોનો જન્મ થયેલો. રોમ નાગરિક અને સૈનિક સદ્ગુણોની વિશાલ શાળા જેવું હતું. અથન્સની માફક રોમને શારીરિક અને માનસિક પૂર્ણ સંસ્ક્રોટનની અંતિમ દૃષ્ટિ તરીકે અપેક્ષા ન હતી ; રોમનો પ્રવૃત્તિ હેતુપૂર્વક વ્યાવહારિક હતી, અને ત્યાં વ્યવહારોપયોગના જ વિચારો હતા. ઉત્કૃષ્ટ આદર્શની રોમને મહાકાંક્ષા ન હતી ; તેને ફક્ત પોતાના સૈનિકો અને નાગરિકોને શિક્ષણ

મળે, તથા તેઓ અધીન અને દેશપ્રેમી થાય, એ જ કર્તવ્ય હતું. મનુ-
ષ્યત્વની તેને કલ્પના ન હતી; રોમનત્વનો જ તેને પરિચય હતો.

અને ઉપરના ઉમદા ગુણો છતાં પ્રાચીન રોમનોમાં મોટા દોષો હતા. તેમને બુદ્ધિ અને હૃદયનાં લાલિત્ય તરફ તિરસ્કાર હતો, અને સહૃદય-
તાનો તેમનામાં છેક જ અભાવ હતો. સંસ્થિતિ અને જાતિની અસરને દૂર
મૂકીએ, તો તેમના વ્યાવહારિક ગુણોનાં ત્રણ ચાર મુખ્ય કારણો મालુમ
પડે છે. પહેલું કારણ તો એ હતું કે તેમનું કુટુંબનિયમન દૃઢ હતું. પિતાનો
અધિકાર નિરંકુશ હતો; અને એ અધિકારને જ અનુરૂપ ફરજોની અધી-
નતા હતી. બીજું કારણ એ હતું કે રોમન કુટુંબમાં અંધગ્નના કરતાં સ્ત્રીની
પદવી ઉચ્ચતર હતી. તેને લગભગ પુરુષની સમાન ગણવામાં આવતી.
તે કુટુંબવર્ગની અધિષ્ઠાત્રી અને વાઠકોની શિક્ષક હતી. “મેટ્રન”
અથવા માતૃ એ પદના ઉચ્ચારમાં જ અમુક ગૌરવનો ભાસ થાય છે.
કોરિઓલેનસ કે જેણે પોતાના દેશની સામે હથિયાર ઉપાડેલાં, તેનાથી
પણ પોતાની માતૃશ્રી વેટુરિઆનાં અશ્રુ સહન થઈ શક્યાં ન હતાં.*
કુલીન કોર્નીલિયા† પોતાના પુત્રોની શિક્ષક હતી, અને તેમને “મારા
મનોહર રત્નો” કરીને કહેતી. આ ઉપરાંત કુટુંબપ્રવૃત્તિની સાહા-
ય્યમાં ધર્મપ્રવૃત્તિ હતી. એવી દંતકથા હતી કે ધાવળ ઓડાવતાં
એક દેવી વાઠકને ખાતાં અને બીજી દેવી પીતાં શીખવતી. આગળ
જતાં ચાર દેવીઓ તેને પગલી ભરતાં શીખવતી, અને તેના બે હાથ
પકડી રાખતી. આ વધા વહેમોને લીધે રોમના સાધારણ કામ-
કાજમાં પણ નિયમ જોવામાં આવતો. માણસો જાણે દૈવી હવાનો
અનુભવ કરતા, છેવટે તરૂણ રોમન બાર ટેવલો ઇટલે સ્યાનિક

* કોરિઓલેનસે રોમને ઘેરો ઘાલ્યો, તે વારે ઘણા માણસોએ તેને ડટાવી લેવાની
વિજ્ઞાપિત કરેલી, પણ તેણે માનેલું નહીં. છેવટે તેની માતા વેટુરિઆ તેની સ્ત્રી અને બીજી
કેટલીએક ‘મેટ્રનો’ ને લઈને તેની છાવણીમાં ગઈ; અને તેમના રુદનથી પ્રાવિત થઈને તેને
ઘેરો ડટાવવો પડેલો.

† સિપિઓની પુત્રી; અને ગ્રંથપત્રની સ્ત્રી. તેના પુત્રો ટાઈબેરિયસ અને કલ્વિયસ રોમના
ઇતિહાસમાં પ્રસિદ્ધ છે.

कायदाना अभ्यास करतो; अने ए प्रमाणे न्हाणपणथी ज काय-
दाने स्वाभाविक, अनुसंधानीय, अने पवित्र गणवानी तेने टेव पडती.

३. ग्रीसनी समागम.— पण आवी स्थिति लांबी वार नभी
नहीं. ग्रीसनी असर यतां रोमन सरलतामां फेरफार थयो, अने
हारिस। कहे छे ते प्रमाणे पराजित ग्रीसे पोताना संस्काररहित
विजेता पर विजय भेळव्यो. इ. पू. त्रीजी सदीनी आखरमां सा-
हित्य अने कलानो शांक रोममां दाखल थयो, अने पुरातन कालना
कठोर शिक्षणनुं परिवर्तन थयुं. रोमनोने पण सुघटित वाक्यो अने
निर्देशचातुर्यमां रस पडवा लाग्यो. शाळाओ उघाडवामां आवी,
अने वाणीविदग्धो तथा फिलसुफोए शिक्षणनुं काम उपाडी
लीधुं. मावापोए फरजंदोने केळववानुं पोताना हाथमांथी छोडी
दीधुं. अथन्सना रिवाजेने अनुसरिने तेओ बाळको गुलामोने सोंप-
वा लाग्यां, अने ते पण गुलामोना दोषो के दुर्गुणो संबंधी कशो
विचार कर्या वगर.

प्लुटार्क लखे छे, के “गुलामोमां जे तेमने सारा मालुम पडता,
तेमांना कोइने कृषिमां, कोइने सफरमां, कोइने व्यापारमां, अने
कोइने घरना कामकाजमां तेओ वापरता. अने कोइ गुलाम जो
दारुबाज, अत्याहारी, अने बधां काम माटे नालायक मालुम पडतो,
तो तेने तेओ बाळकोनी देखरेखनुं काम सोंपता. पण ए काममां तो
एकालीशना गुरु फिनिक्सना जेवा स्वभावना आदमीओनो नियोग
करवो जोइए.”

४. रोममां प्रख्यात शिक्षको शा माटे थयेलानहीं!—ऑगस्टसना
वखतमां लाटिन साहित्यनो कीर्तिकाल हतो, अने तेमां पेरिक्ली-
शना वखतनी माफक प्लेटो के ऑरिस्टोटलना जेवो कोइ विचारवान
शिक्षणशास्त्री पेदा थयो नथी, ए जाणीने आपणने आश्चर्य थाय छे.
पण आनुं कारण एटलुं ज छे के रोमनोने व्यवहारनी दृष्टिमर्यादाथी

વહારનાં કોઈ પણ શાખા તરફ અભિરુચિ જ થયેલી ન હતી. વ્યાવ-
હારિક વિષયોમાં (ઉદાહરણ તરીકે કાચદામાં) તેમણે ઉત્કૃષ્ટ પદ
મેળવ્યું છે; અને શિક્ષણશાસ્ત્રને જોડે એક દૃષ્ટિએ વ્યાવહારિક ગણી
શકાય, તોપણ તેમાં સૂક્ષ્મ સત્યોનો વિચાર, જનસ્વભાવનું જ્ઞાન,
અને ભવિષ્યની કલ્પનાનો સમાવેશ થતો હોવાથી તેમાં રોમન બુદ્ધિને
કુતૂહલ થાય તેવું ન હતું. સિસરો પણ પોતાની મમકદાર માષામાં
પ્લેટોનું માષાંતર કરતી વખતે આ વિષયો સંબંધી સ્વરૂપ જ વિચાર
કરે છે.

વઢી એટલું પણ ધ્યાનમાં રાખવાનું છે કે રોમનો શિક્ષણને સાર્વ-
જનિક કે રાજકીય કર્તવ્ય તરીકે કોઈ પણ કાલે ગણ્યું જ નથી.
નાર ટેવલના કાચદામાં વાલ્કોને શિક્ષણ આપવા સંબંધી નિયમ નથી.
ક્વિન્ટિલિયનના વચ્ચે સુધી રોમમાં સાર્વજનિક શાળાઓ ન હતી,
અને શિક્ષણનું જ કામ કરનારા માણસો ન હતા. ઑગસ્ટસના સમ-
યમાં દરેક શિક્ષકની પોતાની જૂદી પદ્ધતિ હતી. સિસરો કહે છે, કે
“અમારા વડવાઓની એવી ઇચ્છા ન હતી, કે વાલ્કોને એકસરખા
નિયમો પ્રમાણે શીખવવું, અને તે નિયમો કાચદા તરીકે પ્રસિદ્ધ કરવા;”
અને પોલીબિયસ રોમન વ્યવસ્થામાં એ જાણી કહાડે છે, તોપણ સિ-
સરો એ દોષ જોયો નથી.

૫. સિસરો.—સિસરોનાં પુસ્તકોમાં શિક્ષણ વિષે થોડું જ વિવેચન
માલુમ પડે છે. અને તોપણ એ પ્રખ્યાત વક્તાએ કહ્યું છે, કે “છોકરાં-
ઓને કેલ્લવવાં તેના કરતાં રાજ્યની આપણાથી કઈ વધારે સારી કે
મોટી સેવા બની શકે તેમ છે?” પણ તે પોતાના દેશને માટે લાંબાં અને
સુષ્ટિત વ્યાખ્યાનો માત્ર લખીને સંતોષ માનતો; અને તેનામાં સર્ગશક્તિ
કરતાં વાક્ચાતુર્ય વધારે હતું.

૬. ક્વિન્ટિલિયન (ઈ. સ. ૩૫-૯૫).—ઑગસ્ટસના વચ્ચે પછી
વાક્ચાતુર્યનું માન વધતું ગયું. શિક્ષણપ્રવૃત્તિ રાજસભામાં છટાદાર
માર્ગ કરવાની શક્તિ ઉત્પન્ન કરવામાં આવી રહી. પણ એ સાધારણ

વાક્પંડિતો કે જે ભાષાનાં વાણ્ય સ્વરૂપમાં જ નિમગ્ન રહેતા, અને જેમને સેન્ટ ઑગસ્ટાઇન “શબ્દોના વ્યાપારી” કહે છે, તેમાંથી એક ઉચ્ચતર પંડિતને આપણે જુદો મુકવો જોઈએ. એ પંડિતે બુદ્ધિસંસ્કારથી વાક્ચાતુર્યને ભિન્ન કર્યું ન હતું. એ પંડિત તે વક્તૃત્વ સંબંધી પ્રશ્નમાં પ્રથમ લેખનાર ક્વિન્ટિલિયન.

૨૬ વર્ષની વયે એ રોમમાં પ્રથમ સ્થપાયેલા વક્તૃત્વાધ્યાપકના આસને વિરાજ્યો હતો, અને તે પછી પાદશાહ ડોમીશિયને પોતાના માઈના પુત્રોને શિક્ષણ આપવાને તેની નીમણુક કરી હતી. એ પ્રમાણે ગૃહશિક્ષણ અને સાર્વજનિક શિક્ષણ બંનેનો તેને અનુભવ થયેલો.

૩. વક્તૃત્વની પદ્ધતિ.—આ પુસ્તકની આકૃતિ અલંકારશાસ્ત્રની છે, પણ ઘણે અંશે તેમાં શિક્ષણકલાવિજ્ઞાનનું નિરૂપણ છે. કર્તા જ્યાં જોતાં ભવિષ્યના વક્તાની કેલવળી પારણામાંથી જ શરૂ કરે છે, ધાત્રીઓને સૂચના આપે છે, અને ન્હાની વાતો કહેવાનો કશો અનાદર નહીં રાખતાં ક્રમેક્રમે શિષ્યના સમગ્ર શિક્ષણને અનુસરે છે. પોતાના ઉત્કૃષ્ટ આદર્શમાં વક્તૃત્વનો હાથપણ સાથે અભેદારોપ કરવાને લીધે તેને નીતિશિક્ષણમાં પણ ઉતરવું પડે છે.

૪. પ્રથમ સામાન્ય યોજના.—પ્રથમ વિભાગમાં સામાન્ય શિક્ષણનું નિરૂપણ છે; અને તેમાંની સૂચનાઓ વધા વાલ્કો, જે વક્તા થવાના ન હોય તેમને માટે પણ ઉપયોગી છે.

“તમને પુત્રપ્રાપ્તિ થઈ છે? ત્યારે પહેલેથી તેને માટે ઝંચામાં ઝંચી આશા બાંધજો:”—આ પ્રમાણે ક્વિન્ટિલિયન પ્રારંભ કરે છે. તે ધારે છે કે જનસ્વભાવ માટે ઉત્કૃષ્ટતમ વિચાર બંધાય, અને તેનાં પ્રસ્ફોટન માટે ઉત્કૃષ્ટતમ ઉદ્દેશની યોજના થાય, તેમાં કશું અયોગ્ય છે જ નહીં. જે સ્વભાવ શિક્ષણને પ્રતિકૂળ છે તે અસ્વાભાવિક છે. પ્રાયશઃ સ્વભાવ રોષાસ્પદ હોતો જ નથી, પદ્ધતિમાં જ મૂલ થાય છે.

૫. શિશુશિક્ષણ.—વાલ્કની ધાત્રીઓ સદ્ગુણી અને ડાહી હોવી જોઈએ. ક્રિસિપસની માફક ક્વિન્ટિલિયન ધાત્રીઓમાં વિદ્યતાની

તો અપેક્ષા કરતો નથી ; પણ તેની વાળી વિશુદ્ધ જોઈએ એટલું તે કહે છે. વાલ્કોની પ્રથમ ભાવનાઓ નિરસ્થાયી હોય છે. “નવા કલશોમાં નાંખેલા પ્રથમ મધની વાસ પછીથી છેક નટ થતી નથી; અને એક વખત રંગાયેલી ઝૂનમાં ફરીને પહેલાંની ઉજ્જ્વલતા આવતી નથી.” ક્વિન્ટિલિયન વાલ્કને સ્વભાષા શીખવ્યા પહેલાં ગ્રીક શીખવવાનો વિચાર કરે છે ; અને એમાં તે સૌભાગી અને સત્તરમી સદીના ફ્રેંચ સાક્ષરો વાલ્કને ફ્રેંચ પહેલાં લાટિન શીખવવાનો સલાહ આપતા, તેમનાં જેવા ભ્રમમાં પડે છે.

બહી અભ્યાસ વખતસર શરૂ કરવો જોઈએ. “વાલ્કનાં પહેલાં વર્ષોનો ઉપયોગ કરજો, કારણકે તે સમયના શિક્ષણમાં સ્મરણશક્તિનું જ કામ પડે છે. અને વાલ્કની સ્મરણશક્તિ સારી હોય છે.”

જ્યારે વાલ્કની વૃત્તિ ક્ષુભિત નહીં કરવા માટે ક્વિન્ટિલિયન સલાહ આપે છે, ત્યારે આપણે જાણે કોઈ આધુનિક શિક્ષકની વાળી સામ-લક્ષતા હોઈએ તેવું લાગે છે. “તેનો અભ્યાસ તેને રમત જેવો લાગે તેમ કરજો; તેને પ્રશ્નો પૂછજો; સારા ઉત્તર આપે ત્યારે પ્રશંસા કરજો ; અને કોઈ વાર પોતે થોડુંબળું હાથપળ મેળવ્યું છે, એવી વૃત્તિ તેને અનુભવવા દેજો.

૧૦. વાંચન અને લેખન.—ક્વિન્ટિલિયન કહે છે કે વાલ્કો ભક્ષરોની આકૃતિ સમજે ત્યાર પહેલાં તેમનો ક્રમ અને તેમનાં નામ તેમને કહેવાં એ ઓળખી જોઈએ. તે હાથીદાંતની અક્ષરાકૃતિઓની ભલામણ કરે છે, અને જણાવે છે કે વાલ્કો તેમને હાથમાં લેતાં, જોતાં, અને તેમનાં નામ પાડતાં ખુશ થાય છે.

લેખનમાં વાલ્કનો હાથ ટૂંક કરવાને અને અશુદ્ધ ગતિ કરતાં તેને અટકાવવાને તે કોતરેલા અક્ષરવાળી કાષ્ટની પાટી ઉપર હાથ વાલ્કતાં શીખવવાની સૂચના આપે છે ; અને કહે છે કે ધીમેધીમે અનુલેખનપુસ્તકોમાં નીતિસૂત્રો પણ આવવાં જોઈએ. કોઈ પણ વાલ્કમાં તે ઉતાવળની સલાહ આપતો નથી. તે લખે છે, કે “જલદી વાંચતાં શીખવવાનો પ્રયત્ન કરવાથી તે આવડવામાં કેદલી વાર લાગે છે, તેની આપણને ભાગ્યે જ કલ્પના આવી શકશે.”

૧૧. સાર્વજનિક શિક્ષણ.—કિવન્ટિલિયને સાર્વજનિક શિક્ષણનાં શ્રેયસ્કર પરિણામ માટે જે કહ્યું છે તે ઉત્કૃષ્ટ છે; અને રાઉલેને પણ તેનું અનુકરણ માત્ર કહ્યું છે. આપણે તેમાંથી એક જ અવતરણ અહીં આપીશું. “આપણે જ આપણાં બાળકોની નીતિ બગાડીએ છીએ. ન્હાનપણથી જ તેમને વૈભવ બતાવી અશક્ત કરીએ છીએ. શિક્ષણની જે નરમાશને આપણે વહાલ કહીએ છીએ, તે શારીરિક અને માનસિક શક્તિને નિર્બલ કરે છે. . . . બાળકોને ઉચ્ચાર કરતાં શીખવ્યા પહેલાં આપણે તેને સ્વાદ ઓઢાવતાં શીખવીએ છીએ. તેઓ આરામ સુરસીઓમાં ઉછરે છે; જમીનને અડે ત્યારે બન્ને બાજુએ અનુચરો તેમને આધાર આપે છે. તેઓ કંઈ અશીલ બોલે તો આપણે પ્રસન્ન થઈએ છીએ. નિર્માલ્ય યુવાનોના મુખમાંથી પણ જે વચનો આપણને અસહ્ય થઈ પડે, તે આપણે સાંભળીએ છીએ; અને તેમને હસીને ચુંબન કરીએ છીએ. તેમના વર્તનથી પછી આપણને વિસ્મય થવાનું ક્યાં કારણ રહ્યું? આપણે જ તેમને બધું શીખવ્યું છે.” આ પરથી સૂચિત થાય છે કે કિવન્ટિલિયનના સમયમાં પ્રાચીન મર્દાનીનો ક્ષય થવા લાગ્યો હતો.

૧૨. શિક્ષકોનું કર્તવ્ય.—રોમમાં ઇ. સ. ની પાંચમી સદીમાં શિક્ષકની ફરજ સંબંધી ઉત્કૃષ્ટ કલ્પના હતી: “તેનું પહેલું કામ છે કે બાળકનું મન અને વર્તન કેવું છે તે બનતી પૂર્ણતાથી શોધી કહાડવું. સ્મરણશક્તિ, અનુકરણવૃત્તિ, અને અકાલપરિણતિનાં દુષ્પરિણામ સંબંધી યોગ્ય સૂચનાઓ પરથી માનમશાસ્ત્રના વિષયમાં કિવન્ટિલિયનની સૂક્ષ્મદૃષ્ટિ સ્પષ્ટ થાય છે. નીતિશિક્ષણમાં પણ એની દૃષ્ટિ ઓછી સત્યપ્રાહક નથી. તે કહે છે: “બીક કેટલાંકને નિવારે છે, અને કેટલાંકને નિર્બલ કરે છે. . . હું તો જે બાળકને પ્રશંસાની અસર થાય, જેને કીર્તિ પ્રોત્સાહિત કરે, અને જેને દોષ થતાં આંસુ આવે, તેને વધારે પસંદ કરું છું.”

કિવન્ટિલિયન સોટીના ઉપયોગની વિરુદ્ધ મત આપે છે, જોકે તે

કહે છે, કે “રિવાજ તેની રજા આપે છે, અને ક્રિસિપસ પણ તેને સાપસંદ કરતો નથી.”

૧૩. વ્યાકરણ અને વાકપાટવ.—પોતાના સમકાલીનોની માફક ક્વિન્ટિલિયન અભ્યાસના બે વિભાગ કરે છે,—વ્યાકરણ અને વાકપાટવ. “શાલકને વાંચતાં લખતાં આવડે, ઇટલે તેને વૈયાકરણના હાથમાં મૂકવો જોઈએ.” વ્યાકરણના બે વિભાગ હતા,—વાણીશુદ્ધિની કલા, અને કાવ્યની સમજણ. વ્યાકરણનિયમોના અભ્યાસની સાથે નિવંધ અને કથાનકલેખનના પ્રયોગો ચાલતા. એ ધ્યાનમાં રાખવા જેવું છે કે ક્વિન્ટિલિયન વ્યુત્પત્તિને ઉચ્ચ પદ આપે છે, અને મોટેથી વાંચવાનું આવશ્યક ગણે છે. “વાલક સારી રીતે વાંચી શકે, તેટલા માટે તેને જે વાંચતો હોય તેમાં સમજણ પડેલી હોવી જોઈએ... કાવ્ય વાંચતી વખતે તેણે અવાજમાં મિધ્યાગૌરવ ન વતાવવાની સંભાલ રાખવી. વાંચનની એ પદ્ધતિને જ ઉદ્દેશીને સીદ્ધરે નીચેની ખૂબીદાર ટીકા કરેલી: ‘તમે જો ગાતા હો, તો તમારું ગાન નિર્માલ્ય છે; અને જો વાંચતા હો, તો ગાવાની શી જરૂર છે!’”

૧૪. શાસ્ત્રોનો સમભ્યાસ.—ક્વિન્ટિલિયન વાલકને વ્યાકરણના સંકુચિત પ્રદેશમાં જ રાખે છે એમ નથી. વાલક કેટલીએક चीजો સાથે શીખી શકે એવી પ્રતીતિ હોવાથી એક જ કાલે તેને ભૂમિતિ, સંગીત, અને ફિલસુફી શીખવવાની તે મલામણ કરે છે:—“શું તેણે વ્યાકરણ એકલું જ પ્રથમ શીખવું, અને ભૂમિતિ શીખતી વખતે તે ભૂલી જવું? એવી રીતે તો તમે કૃષિકને એમ સલાહ આપશો કે ક્ષેત્રો, વ્રાક્ષ-વાલ્લિઓ, અને કુંજોની સંભાલ લેતી વખતે પશુઓ, વાડીઓ, અને મધ-માણીઓનો વિચાર કરવો નહીં.”

વેશક, ક્વિન્ટિલિયન આ વધા વિષયોના શિક્ષણને વાક્ચાતુર્યના સાધન તરીકે ગણે છે. ફિલસુફી કે જેમાં સત્યાન્વેષણના શાસ્ત્રો, પ્રાકૃતિક શાસ્ત્રો, અને નીતિશાસ્ત્રો સમાવેશ થાય છે તેમાંથી વક્તાને વિચારો મળે છે, અને તે પરથી તેને કલનૈપુણ્ય પ્રાપ્ત થાય છે. ભૂમિતિ

સત્યાન્વેષણ સાથે સંબંધ હોવાથી મનને કેળવે છે, અને સત્ય તથા અ-
સત્યનો ભેદ જોતાં શીખવે છે. અને સંગીત પણ વ્યક્તૃત્વ માટે ઉત્તમ
સાધન છે, કારણકે તેથી સ્વારસ્ય અને સૌંદર્યનું રહસ્ય સમજાય છે.

૧૫. ફિલસુફીની શાळाઓ.—વ્યક્તૃત્વની શાळाઓની સાથે જ
રોમમાં ફિલસુફીની પુષ્કળ શાळाઓ હતી, અને તેમનો ઉદ્દેશ નીતિશિ-
ક્ષણનો હતો. રોમનોના સદ્ગુણો નષ્ટ થવા લાગેલા, તે કંઈ શિક્ષણના
અભાવને લીધે નહીં. ગ્રીસનાં બધાં પ્રખ્યાત દર્શનોના રોમમાં નિરૂપકો
હતા. ડીનો, એપિક્યુરસ, પાર્થેનોરસ, સોક્રેટીસ, પ્લેટો, અને
ઍરિસ્ટોટલ, એ બધાના વિચારો શીખવવામાં આવતા. પણ એ શિક્ષ-
કોનાં નામ રહ્યાં નથી.

૧૬. સેનેકા.—ઈ. સ. ની પહેલી સદીના આ બધા ફિલસુફો
અને નીતિમીમાંસકોમાં સેનેકા અગ્રણી છે. અલબત્ત, તેણે એકે દ-
ર્શનની સ્થાપના કરી નથી; પણ પોતાનાં પુષ્કળ પુસ્તકોને લીધે તે
સમકાલીનોમાં પ્રાચીન સદ્ગુણોના થોડા અંશો રાખી શકેલો. તેણે
લુસિલિયસ પર લખેલાં પત્રોમાં બુદ્ધિવિષયક અને નીતિવિષયક
સૂક્ષ્મદૃષ્ટિ પ્રદર્શિત થાય છે, અને તેમાં શિક્ષણકળા સંબંધી પણ કેટલી
એક સૂચનાઓ છે. સેનેકાનો ઉદ્દેશ વ્યાવહારિક છે, અને “આપણે
શાळाની યાત્રા ભળવાનું નથી, પણ વ્યવહારની યાત્રા ભળવાનું છે”—
એ વિચારને તે અનુમોદે છે. અનિયમિત અને અવ્યવસ્થિત વાંચન, કે
જેથી બુદ્ધિને કશો લાભ થતો નથી, તેના પર તે ટીકા કરે છે; અને
છેવટે એક જ પુસ્તકનું તલસ્પર્શ કરીને પૂર્ણ અધ્યયન કરવાની
તે મલામણ કરે છે. બીજા પત્રમાં તે લખે છે, કે આપણા વિચારોને
સ્પષ્ટ કરવાનો શ્રેષ્ઠ ઉપાય એ છે કે તે વિચારો બીજાને જણાવવા,
શીખવાનો શ્રેષ્ઠ માર્ગ શીખવવું. એ છે; અને કહી બતાવવાના કરતાં
કરી બતાવવાથી ઉદ્દેશ વહેલો પાર પડે છે.

૧૭. પ્લુટાર્ક (ઈ. સ. ૫૦-૧૩૮).—રોમન સુધારાના છેલ્લા
કાલમાં પ્લુટાર્ક અને માર્કસ ઍરીલિયસ એ બે નામ આપણું આક-
ર્ષણ કરે છે. પ્લુટાર્ક જોકે ધીએશિયામાં જન્મ્યો હતો, અને ગ્રી-

કર્મા લખતો હતો, તોપણ તેને રોમન સલતનતનો આદમી ગણી શકાય. જૂદેજૂદે લખે છે એ રોમમાં રહેલો, અને ડોમિશિયનના લખતમાં ત્યાં એક પાઠશાળા સ્થાપીને ફિલસૂફી, સાહિત્ય, અને ઇતિહાસ પર તેણે વ્યાખ્યાનો આપેલાં. એ ત્રિલક્ષણ શિક્ષણનું સ્વરૂપ આપણને મઢેલાં ઘણાં પુસ્તકો પરથી સમજી શકાય છે.

૧૮. દ્વંદ્વચરિતો.—પ્લુટાર્કનાં દ્વંદ્વચરિતોએ દુનિયાની નીતિ અને પ્રવૃત્તિ ઉપર ઝંડી અસર કરી છે. ફ્રાન્સનો ચોથો હેન્રી કહેતો, કે “એ પુસ્તક જાણે માનું હૃદય હોય, અને તે શુદ્ધ સદગુણોની સૂચના આપતું હોય, તેવો મને નિરંતર અનુભવ થયો છે.” મૉન્ટેનનું એ પ્રિયતમ પુસ્તક હતું, અને શેક્સપિયરે પોતાનાં નાટકોમાં પ્રસંગોપાત્ત તેના પર આધાર રાખેલો. એલફિયરોને સાહિત્ય તરફ આકર્ષનાર પણ; અને શિલર, વેનજામિન ફ્રેંકલિન, નેપોલિયન, અને મેડેમ રોલેન્ડ, વગેરે ભિન્નભિન્ન સ્વભાવનાં મનુષ્યોનું વહાલું પુસ્તક પણ પણ. સર વિલિયમ નેપિયર પોતાની છેલ્લી વિમારીમાં પોતાના જામાતાને પ્લુટાર્કના મહાપુરુષોનાં વૃત્તાંતો કહી વતાવતો. ઈમર્સન “પુસ્તકો” સંબંધી પોતાના નિબંધમાં લખે છે, કે “ન્હાનામાં ન્હાની લાઇબ્રેરીમાં પણ પ્લુટાર્ક વગર ચાલે નહીં.....” ઇતિહાસનું શ્રેષ્ઠ તત્ત્વ એ દ્વંદ્વચરિતોમાં રહ્યું છે. પણ એ પુસ્તકની પ્રશંસા કરવી નિર્રથક છે, કારણકે દુનિયાએ તેની કિંમત જાણી છે, અને ન્યુસપેપર જેટલી સસ્તી કિંમતે તેની વેસુમાર આવૃત્તિઓ મળી શકે છે.” મિલ્ટન, વડર્સ્વર્થ, દ્રાઇડનિંગ, વગેરે કવિઓ અને બીજા અનેક સાક્ષરોએ પ્લુટાર્ક પાસેથી પ્રસંગો લીધા છે.

૧૯. બાલકની કેલ્લવળી વિષે નિબંધ.—એ પ્રખ્યાત નિબંધ શિક્ષણને જ ઉદ્દેશીને લખાયેલાં પુરાતન પુસ્તકોમાં પ્રથમ છે. કેટલા એક જર્મન ટીકાકારો એ પ્લુટાર્કનું લખેલું છે કે કેમ, એ વાત શંકા ઉઠાવે છે, પણ એ વિવાદમાં આપણે ઉત્તરવું નિર્રથક છે; કારણ કે એ ટીકાકારો પણ એટલું તો સ્વીકારે છે, કે એ નિબંધનો લેખક પ્લુટાર્કનાં પરિચયનો જ કોઈ માણસ હતો, અને નિબંધમાં પ્લુટાર્કનાં જ વિચારોનું વિવેચન છે.

આ પુસ્તકમાં પ્રાથમિક શિક્ષણ સંબંધી કેટલીએક રસિક સૂચનાઓ છે, પણ તેનો સંક્ષેપ અહીં આપી શકાય તેમ નથી. આપણે નિવંધના મુખ્ય વિચારને, તેના વિશેષ લક્ષણને જ વતાવીશું: તે કુટુંબના મહત્ત્વનો કલ્પના છે. પ્લુટાર્ક જે જનમંડળનો વિચાર કરે છે, તેમાં શિક્ષણનું કર્તવ્ય તે રાજ્યને નહીં, પણ કુટુંબને જ સોંપે છે. સાધારણ કેલ્વર્ગી માટે સાર્વજનિક શાળાઓને તે જરૂરની માનતો નથી. માવાપના નિરીક્ષણ નીચે અને એકાદ खानगी ગુરુના હાથ નીચે અધ્યયન કર્યા પછી ફિલસુફોનાં ભાષણો સાંભળવાને અને કાવ્યો વાંચવાને કોઈ પણ તરુણ પ્રવાસ પર જઈ શકે, એવી પ્લુટાર્કનો સૂચના છે.

૨૦. સ્ત્રીકેલ્વર્ગી.—પ્લુટાર્ક કુટુંબને જે ઉચ્ચત કાર્ય સોંપે છે, તેથી સ્ત્રીયોની સ્થિતિ ઉચ્ચતર થાય છે. દાંપત્યોપદેશનો નિવંધ કે જે ધેનોફનના સ્ત્રીશિક્ષણનું સ્મરણ કરાવે છે, તેમાં તે સ્ત્રીને કુટુંબની અંદર યોગ્ય પદવી આપે છે. કુટુંબના પોષણમાં અને વાલકોના શિક્ષણમાં તે સ્ત્રીને પુણ્યની સહચરી બનાવે છે. ધાત્રીનું કામ માતાને જ કરવાનું છે. તે સરલતાથી કહે છે, કે “વિધિએ સ્ત્રીને સ્તનદ્વય આપેલું છે, તે એવા હેતુથી કે વચ્ચે યુગ્મનો જન્મ થાય, તો પોષણનું ઇશરણ વચ્ચે મળી શકે.” વાલશિક્ષણમાં ભાગ લેવાને સ્ત્રી પોતે પણ સુશિક્ષિત હોવી જોઈએ. પ્લુટાર્ક તેને માટે ઝંઝામાં ઝંઝા વિષયો, જેવા કે ગણિત અને ફિલસુફીની મલામગ કરે છે. પણ અભ્યાસ કરતાં તેના સ્વાભાવિક ગુણો ઉપર તે વધારે આધાર રાખે છે. તે કહે છે, કે “સ્ત્રીમાં હૃદયનું સૌકુમાર્ય મનોહર વદનથી, મધુર વાણીથી, સ્નેહભર્યા લાલિત્યથી, અને શીઘ્ર સંવેદનથી ઘનું વધી જાય છે.

૨૧. શિક્ષણમાં કવિતાનું કર્તવ્ય.—પ્લુટાર્ક પ્લેટોની માફક કવિઓનો છેક અનાદર કરતો નથી, પણ જેનામાં કવિત્વના આવેશની સાથે નીતિનો આવેશ પણ પ્રવળ હોય, તેવા કવિઓને વાંચવાની તે મલામગ કરે છે. તે કહે છે, કે “ઝાદકરાગસો જ્યારે કેટલાએક માણસો પાનપ્રસક્ત માલુમ પડેલા, ત્યારે તેને ચારે તરફ ફરીને દ્રાક્ષના વેલાઓનો નાશ કરેલો. પણ

તેમ કરવામાં તેણે વહુ બુદ્ધિ વાપરેલી, એમ લાગતું નથી. વહે-
તર તો એ કે તેણે દરેક દ્રાક્ષમંડપની પાસે કુવો, खोदाववો જોડતો
હતો, કે જેથી પ્લેટોના કહેવા પ્રમાણે મત્ત દેવ પણ અમત્ત દેવની
સંગતિથી સ્થિરતા મળે.”

૨૨. નીતિશિક્ષણ.—મુખ્યત્વે કરીને પ્લુટાર્ક નીતિશિક્ષક છે. જો
કે ગ્રીક ફિલસુફોના ઉચ્ચ નીતિસિદ્ધાંતોમાં તે વૃદ્ધિ કરતો નથી, તો
પણ ઉત્કૃષ્ટ ઉપદેશ અને વિચારો વર્તનમાં શી રીતે પ્રતિફલિત થાય
તે સંબંધી યોજનાઓનો તે ગંભીર વિચાર કરે છે. તે કહે છે, કે “જે
વિચાર ચારિત્રમાં સંક્રાંત ન થાય, તેથી અતિરિક્ત રહે, તે નિરર્થક છે.”
તેની ઇચ્છા તો એવી કે તરુણો નીતિનાં વ્યાખ્યાનો સાંભળીને આવતાં
વધારે હાહ્યા થવાની સાથે વધારે સદ્ગુણી પણ થવા જોઈએ. ઉત્કૃષ્ટ
સૂત્રો જો કાર્યમાં પ્રતિબિંબિત થાય નહીં તો તેઓ શા ઉપયોગનાં
છે! એટલા માટે તરુણે પ્રથમથી જ આત્મશાસન, આત્મપરીક્ષા,
અને કર્તવ્યવિચારમાં પ્રવૃત્ત થવું જોઈએ. પ્લુટાર્ક તેને પોતાની શંકા-
ઓનું સમાધાન મેલવવાને, અને આત્માની સુપર્દ કરવાને, કોઈ ફિલ-
સુફનો આશ્રય લેવાની ભલામણ કરે છે. પણ તેના ધારવા પ્રમાણે
પહેલી વાત તો એ છે કે તેણે પોતે પ્રયત્ન કરવો જોઈએ, નિરંતર વિચાર
કરવો જોઈએ, અને જે આંતર પ્રવૃત્તિથી વધો ઉપદેશ આત્મામાં સંયુ-
ક્ત થઈને જીવનમાં પ્રસ્ફુટિત થાય છે, તે સતેજ રહેવી જોઈએ.

“કોઈ માણસ પહોંસીને ત્યાં અગ્નિ લેવા જાય, અને ત્યાં પુષ્કળ
પ્રજ્વલિત અગ્નિ જોઈને તાપવા બેસી જાય, તથા ઘર ભૂલી જાય, તેની
જેવી દશા થાય છે; તેવી જ જે માણસ બીજાની પાસે શીખવાને આવે
છે, તે જો પોતાનો આંતરાગ્નિ પ્રદીપ્ત ન કરે, અને પોતાના મન ઉપર
અસર ન કરે, પણ માત્ર ગુરુ કહે તે સાંભળવાથી મોહિત થઈને બેસી
રહે, તેની દશા થાય છે.”

જેઓ પોતાના નીતિવિચાર સુદૃઢ કરતા નથી, પોતે કોઈ પણ દિ-
શામાં પ્રવૃત્ત થવાને અશક્ત છે, અને સદૈવ બીજાના ઉપદેશ પર આ-
ધાર રાखે છે, તેઓ પણ એવા જ છે, એમ સમજવું.

પ્લુટાર્કને દુનિયાના મોટા શિક્ષકોમાં સ્થાનક આપવું ઘટે છે, તે
 ઇટલા માટે કે તેણે નીતિની આંતરવૃત્તિઓને જાણત અને ઉત્તેજિત ક-
 રવાંને, અને બુદ્ધિને પણ પ્રવૃત્ત કરવાને પરમ પ્રયત્ન કરેલો. * જ્યારે
 તેણે નીચેનું મહાવાક્ય લખેલું, કે “મનુષ્યમન કાંઈ માટીનાં વાસણ
 જેવું નથી કે જેમાં ગમે તે ભરવાથી પૂર્ણતા થાય; પણ એક હસંતી
 જેવું છે; તે યોગ્ય હૃદયથી જ પ્રજ્વલિત થાય છે, અને જિજ્ઞાસા તથા
 સત્યપ્રીતિનો અગ્નિ પ્રકટે છે;”—ત્યારે તે નીતિશિક્ષણનો જ વિચાર
 કરતો ન હતો. તેના મનમાં અયોગ્ય બુદ્ધિશિક્ષણનો પણ વિચાર
 હતો જ કે “જેમાં મનને કેલ્લબળી આપવામાં આવતી નથી, પણ માત્ર
 ગમે તેવા અસંબદ્ધ પદાર્થોનો સમૂહ રમરણમાં ભરવામાં આવે છે.”

૨૩. માર્કસ ઑરીલિયસ.†—પ્લેટોરે રિપબ્લિકમાં લખ્યું છે, કે
 “જ્યાં સુધી ફિલસુફો રાજા થાય, અને આ દુનિયાના રાજાઓમાં
 ફિલસુફીની વૃત્તિ તથા શક્તિ આવે, તથા રાજકીય મહત્તા અને હથા-
 પળનો એક વ્યક્તિમાં સંયોગ થાય, ત્યાં સુધી નગરો દુઃખથી મુક્ત
 થવાનાં નથી;—હવે ! મનુષ્યજાતિનું પણ દુઃખ જવાનું નથી—અને
 એમ થશે ત્યારે જ આપણે કલ્પેલું રાજ્ય હયાતીમાં આવી શકશે.”
 “કારણ એ છે કે જે રાજ્યમાં રાજ્યકર્તાઓ એ કામ કરવાને નાહુશ
 હોય છે, તેનો તંત્ર ઉત્કૃષ્ટ રીતે અને પૂર્ણ શાંતિમાં ચાલે છે; અને જેમાં
 શાસકો બહુ આતુર રહે છે, તે રાજ્ય સર્વથા કનિષ્ઠ હોય છે.” દુનિ-

* પ્લુટાર્કે એક પ્રસંગ કહેલું કે, “લોકો એમ કહે, કે ‘એક પ્લુટાર્ક કરીને હતો, તે
 અદ્ભુત, અધ્યવરિયત ચિત્તનો, અને ઘડીઘડીમાં ગુસ્સે થાય તેવો હતો,’ તેના કરતાં તો મારું
 છેક વિસ્મરણ થઈ જાય, અને લોકો કહે, કે ‘પ્લુટાર્ક કરીને કોઈ માણસ છે જ નહીં અને
 ધર્મો પણ નથી,’ એ વધારે સારું. લૉર્ડ બેકન આ અવતરણનો એક પ્રસંગ સૂચીથી ઉપયોગ
 કરતાં કહે છે કે ઈશ્વરને માટે પણ અયોગ્ય કલ્પના બાંધવી તેના કરતાં તે છે જ નહીં એમ
 માનવું વધારે સારું; કારણકે નહીં માનવામાં માત્ર અનાર્યા છે, પણ અયોગ્ય માનવામાં ✓
 નિંદા છે.”

† મોસના ફ્રીનોની ફિલસુફીથી ઉત્પન્ન થયેલી ઉત્કૃષ્ટ વ્યક્તિઓમાં મૂડસ અને કેરોનાં
 નામ પ્રસિદ્ધ છે. એપિક્યુરીયસે એ નીતિશાસ્ત્રને પરમ ઉચત શિલ્પરે જણાવ્યું, અને માર્કસ
 ઑરીલિયસે તેને નિર્તીર્ણ તથા આકર્ષક કર્યું.

યાના ઇતિહાસમાં એક જ વખત આવો સુયોગ પ્રાપ્ત થયો છે. માર્કસ ઑરિલિયસ ફિલસુફ હતો; અને મહેલના નૈમિત્તિક કરતાં અભ્યાસીના એકાંતવાસને તથા સમરકીર્તિ કરતાં સલામ્નશાંતિને વધારે ચાહતો. આઠમે વર્ષે તે દેવસેવામાં આચાર્ય નિમાયો હતો, અને સહાય વગર વધી ક્રિયાઓ કરી શકતો. અગિયારમા વર્ષથી તેણે ફિલસુફનાં સાદાં વસ્ત્ર અને વર્તન ધારણ કર્યાં હતાં. છેઢી લઢાઈ પર ચઢી જતા પહેલાં તેણે લોકોની વિજ્ઞાપિ પરથી ત્રણ દિવસ સુધી તેમને ફિલસુફોનો ઉપદેશ આપેલો, અને અવસાન પછી તેનો દેવ તરીકે ગણના થયેલી. ઇતિહાસક લેખે છે કે પછે કોઈ તેનો પાદશાહ તરીકે વિચાર કરતા ન હતા. તરુણો બોલતા, કે “માર્કસ, મારા પિતા,” વયસ્થો બોલતા, કે “માર્કસ, મારા વંધુ,” અને વૃદ્ધો બોલતા, કે “માર્કસ મારા પુત્ર.” પણ અશ્રુ થોડાં જ ઢાઢવામાં આવેલાં. લોકોને એવું લાગેલું કે રોમન પ્રજાનાં કલ્યાણ માટે માર્કસ તો તેમને સ્વર્ગ તરફથી ન્યાસ તરીકે આપવામાં આવેલો, અને તે ફરી સ્વધામમાં જાય એ સ્વાભાવિક હતું.

તેનું નિર્મલ અને ઉચ્ચ ચારિત્ર તેના વિચારોમાં પ્રતિવિંબિત થાય છે; અને સદ્ભાગ્યે એ નટ થતાં બચી ગયા છે. એ વિચારો પુસ્તકના આકારમાં પ્રસિદ્ધ થવાને લખાયેલા ન હતા; એમાં શૈલી માટે કે ભાષાશુદ્ધિ માટે પણ પ્રયત્ન ન હતો. એ માત્ર પોતાના આત્માની સાથે વિશ્રંભાલાપો હતા, અને પ્રસંગોપાત્ત પોતાના જ ઉપયોગ માટે લખાતા. ઘંણા સૈકાઓ સુધી એ ન્હાનું પુસ્તક પાદશાહના લેખ તરીકે જ વિચિત્ર મનાતું. કોઈકોઈ વખત કોઈ પ્રવાસી તૃપિત આત્માને માલુમ પડતું કે એ ફ્લરુનું નવીન અમૃત બીજે સ્થલે મળે એવું નથી. કોઈકોઈ અભ્યાસીને તેનું ભાષાંતર કરવાનો આવેશ થઈ આવતો. ગેટેકરે મૃત્યુની યોગ્ય તૈયારી તરીકે ૭૮ વર્ષની વયે તેનું ભાષાંતર કરેલું; કાર્ડિનલ ફ્રાન્સિસ બાર્બેરિનિએ એ દર્શનથી ઉચ્ચતર થાય એવા ઉદ્દેશથી પોતાના આત્માને અર્પણ કરવા સારું બીજું ભાષાંતર કરેલું. પણ એ આત્મા સાથેના વિશ્રંભાલાપોનું સ્વરૂપ રહસ્ય આ સદીમાં

જ સમજાયું છે; તથા આ સદીના શ્રેષ્ઠ ઇતિહાસક-ફ્રાન્સના પ્રખ્યાત પંડિત રેનને પોતાના લેખમાં તેનો અમર કીર્તિસ્તંભ ડમો કર્યો છે.

અને खरेखर, ए विचारो पोतानी विशुद्धि, मार्दव, અને સહૃદયતા વાચકને મોહિત કરે છે. ન્હાની કે મોટી એક પળ વાવતમાં તેનામાં દોષ આવતો નથી; તે સંભાળ રાખે છે કે મોટી વાતોમાં તેનાથી મૂલ ન થાય, અને ન્હાની વાતો પળ ધ્યાન વહાર ન જાય.

પરમ વ્યવસાયવાળો અને વાચન તથા ચિંતનના શૌકવાળો શાસક જે નીચે પ્રમાણે લખે છે તે કેટલું પ્રશંસાપાત્ર છે:-

“વારંવાર અને खरां कारण वगर कोइने पण कहैवुं के लखवुं नहीं जे ‘मने फुरसद नहीं’; અને સહવાસના સંબંધની ફરજો અદા ન થતી હોય, ત્યારે વારંવાર પરમ વ્યવસાયનું કારણ વતાવવું નહીં.”

અને, કાર્યગ્રાહી મનુષ્યોને નીચેના વિચારો પરથી કેટલા નિયમો મળી શકે એમ છે:-

“आपणे जे करीए छीए तेनो घणो भाग निरर्थक होय छे; तेथी ते जो लई लेवामां आवे, तो माणसने वधारे फुरसद અને ओછી વેચેની રહે. માટે દરેક પ્રસંગે માણસે પોતાને આવો પ્રશ્ન કરવો: ‘આ નિરર્થક વસ્તુ છે?’ અને નિર્ર્થક કાર્યોથી જ દૂર રહેવાનું નથી; પण નિર્ર્થક વિચારો સુદ્ધાથી દૂર રહેવું જોડે કે જેથી નિર્ર્થક કાર્યો ઉદ્ભવે જ નહીં.”

ઘણા માણસો ધારે છે કે ધર્મ જે આશાઓ આપે છે તેવી કશી આશા વગર જે નીતિ નિર્દોષ રહી શકે તે સર્વોત્કૃષ્ટ છે, અને ઘણા માણસો માર્ક્સ ઓર્ગાનિઝમને સેન્ટપૉલ જેવાના કરતાં ઉચ્ચતર મૂકે છે. ધર્મ વગરની નીતિ સમાજનીતિની વધી સ્થિતિઓમાં સર્વોત્કૃષ્ટ ગણી શકાય કે નહીં, અને અમુક સ્થિતિ આવ્યા પછી ધર્મ નીતિને ઉચ્ચતર કરી શકે છે કે નહીં, તે આપણે હમણાં જ તપાસીશું. પण આટલું તો સ્પષ્ટ છે કે કશી સહાયક વગર મનુષ્યે સાધુતાની કેટલી સીમાએ પહોંચી શકે છે તે માર્ક્સ ઓર્ગાનિઝમને ઉદાહરણ વતાવે છે.

“એક માણસ જ્યારે વીજા કોઈનું કંઈ કામ કરે છે, ત્યારે તરત એ ઉપકારને તેને આપી દે છે. વીજો માણસ એમ તો નથી કરતો, પણ મનમાં સામા માણસને પોતાનો કરજદાર ગણે છે, અને પોતે શું કર્યું છે તે યાદ રાખે છે. વીજો પોતે શું કર્યું છે તે એક રીતે જાણતો પણ નથી; પણ કોઈ દ્રાક્ષવલ્લિના સરસો છે, કે જેને એક દ્રાક્ષનો ગુચ્છ આપીને પોતે પોતાનું સ્વાભાવિક ફળ ઉત્પન્ન કર્યું તે સિવાય વીજી અપેક્ષા નથી. દોડ કર્યા પછીના ઘોડાની માફક, શિકાર પકડ્યા પછીના શ્વાનની માફક, અને મધુ કર્યા પછીની મધમાખની માફક, એક સારું કામ કર્યા પછી માણસ વીજાને જોવાને બોલાવતો નથી; પણ જેવી રીતે દ્રાક્ષવલ્લિ ફરી ઋતુ આવતાં ફરી દ્રાક્ષનો ગુચ્છ ઉત્પન્ન કરે છે, તેવી રીતે વીજું સારું કામ કરવા પ્રવૃત્ત થાય છે, ત્યારે આ પ્રમાણે જાણે જોયા વગર જ પ્રવૃત્તિ થતી હોય તેવું માણસે કરવું ! વેદિક.”

અને વળી:—

“જ્યારે કોઈ માણસનું તમે હિત કર્યું ત્યારે તમારે વીજું શું જોઈએ? તમે તમારા સ્વભાવને અનુસરીને એક કાર્ય કર્યું તેથી શું તમને તૃપ્તિ થતી નથી? તમે વીજા કયા વડલાની અપેક્ષા રાખો છો? જાણે કે આંધ્ર જુએ છે અને કાન સાંભળે છે તેનો તે વડલો માગતાં હોય !”

જે, આ વચનોથી ધર્મના સરસી અસર થાય છે. એટલું તો સિદ્ધ છે કે એપિદટ્ટીટસ જીવનાં શુષ્ક કારણના કરતાં ધાર્મિક વૃત્તિ અને ઉપદેશ નીતિને વિશેષ ઉત્તેજિત કરે છે. એપિદટ્ટીટસનો યંથ વાંચી રહ્યા પછી અમુક સંકોચ અને દુઃખની લાગણી થયા વગર રહેતી નથી; અને મનુષ્યને માથે જાણે તે સહન કરી શકે તે કરતાં વધારે માર પડ્યો હોય, એવું લાગી જાય છે. જે મહાત્માઓ એ માર ધેર્યથી સહે છે તે અલવચ્ચ માનનીય છે, પણ મહાત્માઓ સુદ્ધામાં ઉદ્ધાસના અભાવને લીધે નીતિ કંઈ અંશે અપૂર્ણ રહે છે. એ ઉદ્ધાસ કે જે સકલ ઐહિક પ્રવૃત્તિને પરમ સુખકર બનાવી દે છે, તે ધર્મથી જ પ્રાપ્ત થાય છે. એ ઉદ્ધાસના

સરખી કંઠક વૃત્તિ માર્કસ ઑરીલિયસનાં વચ્ચનોમાં પ્રકટ થાય છે. સેનેકાનાં વાક્યો બુદ્ધિને ઉત્તેજિત કરે છે, એપિક્ટીટસનાં ચારિત્રને દૃઢ કરે છે, પણ માર્કસ ઑરીલિયસનાં હૈયે ઉતરી જાય છે. એ વાક્યોમાં જો કે ઉદ્ધાસ નથી, પણ માર્દવ છે, માધુર્ય છે; અને એ કોમલ વૃત્તિ ઉદ્ધાસના કરતાં કંઠક ઓછી અને નિવૃત્તિના કરતાં કંઠક વધારે છે.

આથી એવું ફાલિત થાય છે કે તુદ્ધ અને માર્કસ ઑરીલિયસ વગેરે મહાત્માઓ દુઃખથી મોક્ષ પામવાને જે ત્યાગની સૂચના કરે છે, તે ઔદાસીન્ય અને સંતોષમાં થઈ શકે છે; પણ સેન્ટપૉલ જેવા ધર્માત્માઓનો ત્યાગ ઉદ્ધાસનો સહગામી હોય છે, અને એ પ્રમાણે ઉચ્ચતર છે. પણ આના સંબંધમાં એમ કહી શકાય કે આત્મા અમર છે, એ વગેરે વાવંતોની ધર્મ જે આશાઓ આપે છે તે શંકાસ્પદ છે. અને કેટલા-એક નીતિતત્ત્વજ્ઞો તો એટલે સુધી કહે છે કે એ આશા અપેક્ષણીય પણ નથી. એમ કહેવામાં આવે છે કે એ મહાપ્રશ્ન સંબંધી કશું નિરાકરણ કરવામાં આવતાં સદ્ગુણની સ્વાર્થરહિત પ્રવૃત્તિ-વિનાશ પામશે. અને જો પરમ કૃપાળુ ईश्वરનું અસ્તિત્વ અથવા આત્માનાં અમરત્વનો પુરાવો આવી રીતે નીતિને खरेखर ઉતરતી પંક્તિમાં લાવતો હોય, તો એવો પુરાવો અત્યાર સુધીમાં દુનિયામાં મળ્યો છે કે નહીં, અથવા મળી શકે એમ છે કે નહીં, એ તપાસ નીતિવિરુદ્ધ અને અયોગ્ય ગણી શકાય. પણ નિઃસ્વાર્થી અને સ્વાર્થી સદ્ગુણનો ભેદ સમાજનીતિની વધી અવસ્થાઓમાં વિરોધમય છે કે નહીં એ સિદ્ધ કરવા જેવી વાત છે, અને સિદ્ધ થઈ શકે તેમ છે.

પ્રથમ એટલું તો સહુ કોઈ કબૂલ કરશે કે સમાજનીતિની ઉતરતી સ્થિતિમાં તેઓ કયાં હેતુથી સદ્ગુણી થાય છે એ સંબંધો વિધાદ કરવાની અપેક્ષા નથી; કોઈ પણ હેતુથી અને કોઈ પણ આમુખિક આશાનાં વળથી તેઓ સંયમ અને પરાર્થમાં પ્રવૃત્ત થઈ શકે તો વસ છે. પણ જે સ્થિતિમાં એવી પારલૌકિક સહાય નિરર્થક માણે તેની

આપણે કલ્પના કરીએ. ધારો કે મનુષ્યની વૃત્તિઓ તેનાં આવરણને અનુકૂળ થયેલી છે; અને ચિરસ્થિત માર્દવ્યથી તેની ક્રોધવૃત્તિ, વિસ્તૃત આવાદીયી તેની લોભવૃત્તિ, અને બુદ્ધિપ્રવલ્લથી તેની વિષયાસક્તિ નટપ્રાય થયેલી છે. ત્યારે નિઃસ્વાર્થતાની કસોટી કેવી ઉતરશે તે જોવું જોઈએ. એ સ્પષ્ટ છે કે જે પ્રમાણે હાલના સુધરેલા માણસથી બુદ્ધિ-પૂર્વક મલિન થવાતું નથી, તે પ્રમાણે એવી સ્થિતિમાં કોઈ માણસથી બુદ્ધિપૂર્વક દુર્ગુણી થઈ શકાશે નહીં. સ્વચ્છતા રાખવામાં આપણે કંઈ વધારે ગુણ ગણાયેલા ઉદ્દેશથી સ્વચ્છતા આરોગ્યજનક છે, એ સત્ય શંકાસ્પદ રહેવાનું હાલ આપણે ઇચ્છતા નથી. અને આપણા દુરના વંશજોને પણ આત્માની અમરતા સંવંધી પ્રતીતિ થઈ હશે કે નહીં; તોપણ તેઓના મનમાં એવું તો નહીં જ આવે, કે એ પ્રતીતિ વગર સદ્ગુણનો હટતા સંવંધી પ્રશ્ન થઈ શકે.

અલવત્ત એટલું સ્વરૂપ છે કે આ જમાનામાં તો કોઈકોઈ મનુષ્યોને એ પ્રશ્ન પરમ ગાંભીર્યનો છે. આપણે એવા કોઈકોઈ પ્રસંગો સંવંધી સાં-ભળ્યું છે કે જ્યારે સદ્ગુણનાં લૌકિક પ્રમાણોનો ત્યાગ કરતા આત્મા-ઓએ “તેનાં કંઈ સ્વતંત્ર પ્રમાણો છે કે નહીં” એમ સહેલ અંતઃકરણથી પૂછ્યું છે. આવા અંતરવિષદમાં વિજેતા થવું એમાં આપણા જેવા અ-વસ્થાંતરમાં પ્રવૃત્ત જમાનાઓનું ગૌરવ રહ્યું છે. પણ સદ્ગુણનું એ એક જ કે સર્વોત્કૃષ્ટ સ્વરૂપ નથી. વ્યક્તિજીવનમાં એ એક પ્રાસંગિક અંશ છે; અને સમાજજીવનમાં પણ એનો સંભવ આગતુક માત્ર હોઈ શકે. એ તો ફક્ત જે ભૂમિ ઉપર આપણે મંદિર રચવાના છીએ, તે પરથી દુશ્મનને કહાડી મૂકવા સરખું છે; મંદિર આસ્માનમાં ઘડું થાય ત્યાર પહેલાં બલ્લ, હિંમત, અને સહનશીલતાની કંઈકંઈ કસોટી-ઓ નીકળે.

કારણકે સ્વરૂપ જોતાં નીતિસંવંધી ઉત્કર્ષનાં પહેલાં પગથિયાં-ઓમાં જ સત્ય શું છે તે જાણવું સ્હેલું છે, અને આચરવું મુશ્કેલ છે. આગળ જતાં એવો પણ વલ્લભ આવે છે કે જ્યારે સદ્ગુણ પ્રશસ્ત છે એ પ્રતીતિના કરતાં સદ્ગુણનો ઉચ્ચપ્રાપ્તિ માર્ગ ક્યાં જાય છે, તે

સંબંધી પ્રવોધ વધારે આવશ્યક છે; જ્યારે મનુષ્યની ઇચ્છાને દિશા વતાવવી પડતી નથી, પણ એ ઇચ્છાને ઉત્સાહ, જીવન, અને સામર્થ્ય આપવું પડે છે ત્યારે જ મનુષ્યના સંકુચિત પાત્રમાં-જો કંઈ અનંત શક્તિનો આવિર્ભાવ થાય તેમ હોય તો તેને નીતિતત્ત્વજ્ઞ અભિનંદે છે. ત્યારે જ તે જોઈ શકે છે કે આત્માની અમરતાનું જ્ઞાન નિર્વલ્લ કરી નાખતી નિવૃત્તિને વઢલે ઉત્તેજનનું સાધન થઈ શકે એમ છે. કારણકે જો આપણે આ લોક પરથી જ પરલોકનો વિચાર કરીએ તો એ સ્પષ્ટ જણાય છે કે સદ્ગુણનો ધરો વઢલો સદ્ગુણમાં જ રહેલો છે; એક ફરજ વજાવવાનું નિશ્ચિત ફલ એ જ છે કે તેથી વીજી ફરજ વજાવવાની શક્તિ આવે છે; ઉત્કૃષ્ટ આત્મવિસ્મરણનું પારિતોષિક એ જ છે કે તેથી ઉત્તરોત્તર અધિક આત્મવિસ્મરણ થઈ શકે છે. અને આ ફલ અનંત છે, તથા જીવન અનંત છે, એવું જ્ઞાન કોઈ પણ પ્રકારે ત્રીતિને હાનિકારક નીવડે એમ લાગતું નથી.

પણ માર્કસ ઑરીલિયસને એવી આસ્થા હોત તો તેની નીતિ ઉચ્ચતર થાત તેટલા માટે એવી આસ્થા સમૂલ છે, એમ કહેવાનો અમારો આશય નથી. અમારો આશય એટલો જ છે કે કેટલાએક વિચારવંત પુરુષો ધર્મ અને નીતિ વચ્ચે વિરોધ સમજે છે, અને ધર્મ વગર નીતિની પૂર્ણતાં થઈ શકે એમ માને છે, તેમને તેમની અપૂર્ણતા વતાવવી. અને એટલું સ્પષ્ટ કર્યા પછી એ મહાત્માનાં વાક્યોમાંથી એક વધારે અવતરણ આપીને અમે તેનું વિવેચન પૂર્ણ કરીશું.

“તું કહે છે કે ‘મારી વૃદ્ધિ સતેજ નથી.’ હશે; પણ એવી વીજી ઘળી વાવતો છે, કે જેમાં ‘મારી એ માટે સ્વાભાવિક યોગ્યતા નથી’ એમ તારાથી કહી શકાશે નહીં. ત્યારે એવા જે ગુણો તારા હાથમાં છે તે બતાવ, - હૃદયની શુદ્ધતા, ગંભીરતા, શ્રમસહનશક્તિ, આનંદનો અનાદર, જે સ્થિતિ હોય તેમાં અને થોડા પદાર્થોમાં સંતોષ, પરાર્થપરાયણતા, સરલતા, નિર્વ્યક્ત વસ્તુઓ તરફ અભાવ, નિર્માલ્ય પ્રવૃત્તિથી મોક્ષ અને ઉદારતા. શું તું જોતો નથી કે એવા ઘણા ગુણો છે, જે નહીં આન-

રવાને તારી પાસે સ્વાભાવિક અયોગ્યતા કે અશક્તિનું મિથ નથી, અને તેમાં પણ તું બુદ્ધિપૂર્વક લક્ષ્યથી નીચે રહે છે? શું કંઈ સ્વાભાવિક અપૂર્ણતાને લીધે પરિદેવના કરવાની, નીચ થવાની, સુશામત કરવાની, શરીરનો દોષ કહાડવાની, લોકોને પ્રસન્ન કરવાનો પ્રયત્ન કરવાની, દાંધિક થવાની અને એ પ્રમાણે અસ્વસ્થ થવાની તને ફરજ પડે છે? વેશક, નહીં. ઘણા વચ્ચત પહેલાં તું આ વધા દોષોમાંથી વિમુક્ત થઈ શક્યો હોત. અને ગ્રહણશક્તિમાં તું જરા મંદ અને જડ છે એમ સ્વીકારાય, તો પણ તારે એ સંવંધી પ્રયાસ કરવો જોઈએ, અને એ જાડ્ય તરફ વેદરકાર નહીં રહેવું જોઈએ, કે એમાં આવરુ પણ નહીં માનવી જોઈએ.”*

૨૪. **ઉપસંહાર.**—એકંદરે એમ કબૂલ કરવું જોઈએ કે રોમન સાહિત્ય પરથી શિક્ષણના સ્વતંત્ર વિષય સંવંધી વધુ ઉપયોગી સાધનો મળતાં નથી. માત્ર કોઈકોઈ સ્થળે સત્યકુસુમો ટીક વેરાયલાં જણાય છે.

ઉદાહરણ તરીકે, હોરેસ માનસિક સ્વતંત્રતાનો હિમાયતી છે; અને કહે છે, કે “મેં કોઈ ગુરુના શબ્દોનું અંધ અનુસરણ કરવાના કસમ લાધા નથી.”† જુવેનલ “સુસ્થ શરીરમાં સુસ્થ મન”‡ એ સંક્ષિપ્ત પદપંક્તિમાં જીવન અને શિક્ષણનો ઉદ્દેશ સારી રીતે પ્રદર્શિત કરે છે.

* કેટલાક વાંચનારાઓને ઉપરનું ધર્મ સંવંધી વિવેચન અપ્રસ્તુત લાગશે. પણ ધર્મ શિક્ષણથી વાઘ્ય વસ્તુ નથી; સૂરપની ઘણી શાળાઓમાં વીજા વિષયોની જોડે ધર્મ પણ શીખવવામાં આવે છે. ધર્મને નીતિની સાથે કશો સંબંધ નથી. અને શિક્ષણયોજનામાં ધર્મ વગર ચાલી શકે, એ મત એટલું પ્રચલિત છે, કે દતિહાસના પ્રતકમાં પણ તેનું ઘંડન થાય એ આનંદ નથી.

એટલું પણ કહેવું જોઈએ કે માર્કસ ઑરીલીયસને શિક્ષણના ઇતિહાસમાં સ્થાનક મળે છે; તે શિક્ષક તરીકે મળતું નથી; પણ એટલા જ માટે કે આત્મશિક્ષણ અને આત્મોન્નતિ તેના ચરિત્રમાં પરમ મનોહર રીતે પ્રદર્શિત થાય છે.

† “Nullius addictus jurare in verba Magistri.”

‡ “Orandum est ut sit mens sana in corpore sano.” (Sat. X. 356.)

અને ન્હાનો પ્લિની “ઘનું; ઘણાં નહીં” એ ત્રણ શબ્દોમાં એક વિષયનું ઘનું શાંખત્રયું, ઘણા વિષયોનું થોડુંથોડું નહીં—એ સૂચના આપીને શિક્ષણકલાનો એક ઉપયોગી નિયમ નિશ્ચિત કરે છે.

અંથન્સનો માફક રોમમાં પણ શિક્ષણપ્રવૃત્તિ સદ્ગુણના અન્યે-
ષગમાંથી જન્મ પામે છે. પ્લેટોની તેમ જ સિસરોની, અને ઍરિસ્ટોટલની તેમજ સેનેકાનો દૃષ્ટિ મુખ્યત્વે કરીને વિદ્યાના વિસ્તાર તરફ નહીં, પણ નીતિનો પૂર્ણતા ઉપર રહેલી જગાય છે.

વ્યવચ્છેદક સંક્ષેપ.—૧. ગ્રીસનો સાથે સરખાવતાં રોમન શિક્ષણને “વ્યાવહારિક” કહી શકાય. એક શિક્ષણનો શ્લોક સસ્કાર તરફ હતો, વીજાનો શ્લોક સંતાર તરફ. ગ્રીસ અને રોમ તરફથી દુનિયાને શિક્ષણના બે ભિન્નભિન્ન આદર્શો મળ્યા છે; જે આધુનિક સાહિત્યશિક્ષક અને પ્રાકૃતિકશાસ્ત્રશિક્ષણમાં પણ પ્રકટ થાય છે.

૨. રોમન વૃદ્ધિ છેક વ્યવહારમાં જ નિમગ્ન હોવાથી શિક્ષણશાસ્ત્રના વિચારોની ઉત્પત્તિમાં પ્રતિરોધ હતો.

૩. ક્વિન્ટિલિયનનો વક્તૃત્વપદ્ધતિ અને પ્લુટાર્કના વાલશિક્ષણનાં પહેલવહેલું શિક્ષણકલા સંબંધી વિવેચન જોવામાં આવે છે.

૪. રોમન શિક્ષણના પાછલા ભાગમાં સ્ત્રીની ઉચ્ચતર પદવી અને કુટુંબજીવનનો ઉચ્ચતર કલ્પના આપણી દૃષ્ટિ પડે છે.

૫. અત્યાર સુધી આપણે જેનો અભ્યાસ કર્યો તે શિક્ષણપદ્ધતિઓની માફક રોમન શિક્ષણપદ્ધતિ પણ સાહિત્ય અને નીતિમાં પર્યાપ્ત થાય છે. હજી પ્રાકૃતિકશાસ્ત્રનું શિક્ષણ શરૂ થયું નથી; અને જ્ઞાનના વસુમૂલ્યનો કલ્પના હજી દૃષ્ટિમર્યાદામાં આવી નથી.

પ્રકરણ ૪.

મન્યકાલગાં યુરોપીય શિક્ષણ.

૧. ક્રિશ્ચિયન ધર્મ.— વધાંમનુપ્યો સરલાં છે, અને ધર્મનું મૂલ દયા છે; વગેરે ઉપદેશથી ક્રિશ્ચિયન ધર્મે મનુષ્યનાં નીતિશિક્ષણને પરમ વેગ આપ્યો છે. ધાર્મિક દૃષ્ટિએ તો ક્રાઈસ્ટની પહેલાં સાત સદી પર થયેલા લુદ્ધે, અને તેના પછી સાત સદીએ થયેલા પેમાંવર મહંમદે પણ મનુષ્યોમાં ભેદ ગણ્યો નથી; અને તેટલા માટે એ વધા ધર્મોને અનુસરનારી પ્રજાઓમાં ધર્મશિક્ષણ હિંદુઓના કરતાં ઉચ્ચતર રહ્યું છે. એ ઉપરાંત ક્રાઈસ્ટનાં શિક્ષણનું એ પણ પરિણામ થયું કે મનુષ્યોને પોતાની નીતિવિષયક સ્વતંત્રતાની ખબર પડી, અને આત્મા ઉપર ईશ્વરનો જ અધિકાર છે એવું જાગ્યું. શિક્ષણનો ઉદ્દેશ વિસ્તૃત થયો. રાજસેવાની જાતર જ નહીં, પણ કશાએ એકેક હેતુ વગર મનુષ્યાત્માનું પ્રસ્ફોટન ઉચિત છે, એવો વિચાર પ્રકટ થયો. ગરીબો અને વારસારહિત આદમીઓ પર પણ ધર્મશિક્ષણનો અનુગ્રહ થવા લાગ્યો. સ્વતંત્રતાની સાથે સમાનતાનો વિચાર સંવદ્ધ થયો, અને સરલા હકો તથા સરલા ન્યાયનો કલ્પના, જે પહેલેથી જ ક્રિશ્ચિયન વૌધના ગર્ભમાં હતી, તે જન્મવાનાં ચિહ્નો શરૂ થયાં.

૨. ઇસવી સનનો પહેલો સદીઓમાં શિક્ષણની મંદતા.— પણ નવા ધર્મમાં રહેલું વીજ એકદમ અંકુરિત થયું નહીં. અને તેનાં કારણો સમજી શકાય તેવાં છે. (૧) અસુખરેલા લોકો ધર્મમાં ભળતા હતા, અને તેઓ ઉચ્ચ પ્રતિનું બુદ્ધિવિષયક કે નીતિવિષયક શિક્ષણ ગ્રહણ કરી શકે તેમ ન હતું. (૨) ધર્મની સ્થાપનામાં ઘણી મુશ્કેલીઓ દૂર કરી વ્યવસ્થા વાંધવાની હતી, અને શિક્ષણ માટે અવકાશ ન હતો. (૩) પ્રાચીન ધર્મ સાથેના વિગ્રહમાં પ્રાચીન સાહિત્ય અને શાસ્ત્રનો પણ ક્રિશ્ચિયનો તિરસ્કાર કરે એ સ્વાભાવિક હતું. (૪) નવા ધર્મના

ધળા સ્ત્રી પ્રચારકો મંસારનો ત્યાગ કરીને વસતા, ધ્યાનમાં નિમગ્ન રહેતા, અને કોઈ એકાંત મઠના નિવાસને પરમ હટ માનતા. વઢી તેઓ દુનિયાને પાપ તથા મલિનતાથી ભરેલી જોતા, પાર્થિવ સુખોનો અનાદર કરતા, અને ईશ્વરમાં જ જીવનની કૃતાર્થતા સમજતા.

૩. સેન્ટ જેરોમ.—સેન્ટ જેરોમનાં પત્રો વાંચતાં આપણને અમુક સંતોષની સાથે બિપાદ થયા વગર રહેતો નથી. વિરક્તિ ક્રમેક્રમે અનાદર અને અવિશ્વાસ હુધી પહોંચે છે, અને ધર્માગ્રહની ધર્માધતામાં પરિણતિ થાય છે. શરીરને આત્માનું યોગ્ય સાધન વનાવવાની ગ્રીક કલ્પના નટ થાય છે, તેને દુરુદ્ધન તરીકે ગણવામાં આવે છે, અને ઉપવાસ, સ્વલ્પાહાર, તથા તપથી તેને સ્વાધીન કરવાનો વિચાર પ્રકટ થાય છે.

“પૉલાને મિજલસોમાં જમવા દેશો નહીં; કારણ કે પરિવેષણ જોતાં તેને કદાચ મિટ પદાર્થોની હચ્છ થાય. મધનો ઉપયોગ નહીં કરતાં તેને શીંખવજો; કારણ કે મધ વધાં પાપનું મૂળ છે. તેને છોરાકમાં ફક્ત વનસ્પતિ અને જવેલ્લે જ માંસ આપજો, અને એમ કરજો કે તે હમેશાં ખૂંચી રહે.” એક વીજા પત્રમાં તે સ્વચ્છતાનો પણ પ્રતિરોધ કરે છે. “હું તો તરુણ વાલાને ન્હાવાની છેક મના કરું છું.”

સાહિત્યની માફક કઢાની પણ તે અવગણના કરે છે. “પૉલાને કદાપિ વાદિત્ર સંભઠવા દેશો નહીં. વેળુ કે વીળાનો ઉપયોગ તે જાણે જ નહીં તો વહુ સાહ.” અને વીજા પત્રમાં તે વહાર જવાની અને ફરવાની પણ મના કરે છે. “પૉલા કોઈ દિવસ રસ્તા પર નહીં દેખાય, અને સંવંધીઓનાં મંડલોથી દૂર રહે, તેમ કરજો. તેને હમેશાં એકાંત-વાસમાં રાખજો.”

પણ આટલાથી એ સેન્ટ જેરોમને સંતોષ થતો નથી. સાહિત્ય, કઢા, અને આવશ્યક તથા નિર્દોષ સુખોનો પ્રતિરોધ કરીને તે અટકતો નથી, પણ મનુષ્યહૃદયની સર્વથી માનનીય વૃત્તિઓનું સુદ્ધાં તે ખંડન કરે છે.

હૃદય પળ પાર્થિવ છે, અને જે કંઈ પાર્થિવ છે તે તેના મત પ્રમાણે પાપથી મરેલું અને મયાવહ છે.

“પાંલાને કોઈની સાથે વધારે સ્નેહ વંધાય એવું થવા દેશો નહીં. તપાંસ રાખજો કે કોઈની સાથે એ ધીમેથી વાત ન કરે.” અને કુટુંબના સ્નેહનો પણ સેન્ટ જેરોમને અવિશ્વાસ હોવાથી છેવટે તે નીચે પ્રમાણે લેખે છે:—

“તેને એકાંતમાં ઉછેરવી જોઈએ, કે જ્યાં તે સંસારને સમજે નહીં; જ્યાં તે દેવની માફક રહી શકે, અને શરીરી છતાં શરીરને જાણે નહીં.....તમે પાંલાને અમારી પાસે મોકલશો તો હું પોતે તેના ગુરુ અને ધાત્રીનું કામ કરીશ; તેની યોગ્ય સંભાળ રાખીશ; વૃદ્ધ છતાં પણ તેને શીખવાનું શીખવીશ; અને ઍરિસ્ટોટલનાં કરતાં પણ વધારે કોર્ત પ્રાપ્ત કરીશ. કારણકે ઍરિસ્ટોટલે તો એક મર્ત્ય રાજાને શિક્ષણ આપેલું, પણ હું તો સ્વર્ગીય રાજાની અમર રાજીને શિક્ષણ આપીશ.”

૪. મધ્યકાલનો અંધકાર.—કેટલાએક પહેલા ક્રિશ્ચિયન આચાર્યોએ પ્રાચીન સાહિત્યનો પક્ષ કરેલો, તે એટલા માટે કે તેમને પોતાને દીક્ષા મળ્યા અગાઉ એ સાહિત્યનું શિક્ષણ મળેલું. પણ પ્રાચીન શાળાઓ વંધ થયા પછી નવી શાળાઓ ઉઘડી નહીં. ગ્રીસ અને રોમની વિદ્યા હતીનહતી થઈ ગઈ. મૂતકાલનો ઉચ્છેદ થયો; અને મનુષ્યજાતિનો જાણે ફરી જન્મ થયો. પાંચમી સદીનો એક લેખક જણાવે છે, કે “તરુણો મળતા નથી, શિક્ષકોને વિદ્યાર્થીઓ મળતા નથી, અને વિદ્યા ક્ષય પામે છે.” અગિયારમી સદીનો એક લેખક કહે છે કે

* કેટલાએક વિચારવંત પુરુષો એવી આશા રાખે છે કે પરધર્મના દોષો જોયા પછી એતદેશીય ધર્મોધ્ધ લોકો સ્વધર્મના દોષો પણ જોઈ શકશે. અને અનુભવ પણ સૂચવે છે કે સંકુચિત બુદ્ધિ પરદોષગ્રહણમાં વિલક્ષણ રીતે સ્વમ થઈ જાય છે. તેથી જો એ સૂક્ષ્મબુદ્ધિનું તેમના પોતાના પર યુક્તિપૂર્વક પરાવર્તન કરવામાં આવે તો પરામર્શની કંઈક પ્રતીતિ કરાવી શકાય. જોકે ધર્મોધ્ધતા બુદ્ધિને કેવી રીતે સંકુચિત કરે છે તે સમજ્યા પછી પણ સંકુચિત બુદ્ધિ કંઈ જલદીથી વિસ્તૃત થવાની નથી.

“ ઘળા ધર્માચાર્યોને મૂલાક્ષરો સુદ્ધાં આવડતા નથી.” ૬૦ સ૦ ૧૨૯૧ માં સેન્ટ ગૉલના મંડના એક પળ સાધુને વાંચતાં લખતાં આવડતું ન હતું. કાયસ્થો મેલ્લવવાની ઇટલી મુદકેલી હતી કે કાયદાઓ મ્હો-ઈથી પ્રસિદ્ધ કરવા પડતાં. અમરિો અજ્ઞાનનું અભિમાન રાખતા. વારમી સદીના પ્રયત્નો પછી પણ સામાન્ય લોકોને શિક્ષણ મુદકેલીથી મળતું. આચાર્યો પણ થોડું જ શીખતા; અને વેનીઝિફ્ટાઈનો^૧ કબૂલ કરે છે, કે ઈસ્ટર^૨ ક્યારે આવશે તે જાણવાને જ તેઓ ગણિતનો અભ્યાસ કરતા.

૫. મધ્યકાલના અજ્ઞાનનાં કારણો.-સેન્ટ ઑગસ્ટાઈને^૩ કહેલું કે “ અજ્ઞાન લોકોને જ સ્વર્ગ પ્રાપ્ત થાય છે,” અને ઘળા ક્રિશ્ચિયનો^૪ અજ્ઞાનનો પવિત્રતા સાથે અભેદારોપ કરેલો, તે પરથી કેટલાંક એવું વર્તાવવાને મથે છે કે કેથૉલિક ધર્મે જ દુનિયામાંથી જ્ઞાનનો લોપ કરેલો. પણ એ ખરું નથી. એ સમયમાં વિદ્યાને વર્ચાવવાનો સ્હેજસાજ પ્રયત્ન પણ આચાર્યોએ જ કરેલો હતો. વિચાર કરતાં મનુષ્યમનની એ ગાદ નિ-દ્રાનાં ઘળાં કારણો માલુમ પડે છે. નિરંતર ચાલતા વિગ્રહને લીધે લોકોને શાંતિ અને અવકાશ મળે તેમ ન હતું. ગૃહસ્થો ઘોડે વેસતાં, શિકાર કરતાં, અને રણમાં પરાક્રમ દાખવતાં શીખતા. યુદ્ધમાં જ સર્વદા નિ-મગ્ન રહેનારા લોકોને શારીરિક કેલ્લવણી જ યોગ્ય હતી. અને પરતંત્ર પ્રજાને વિદ્યાના ઉપયોગનું માન ન હતું. એ દાસ્યનાશક મહત્સાધનની કદર જાણવાને દાસ્યાભાવનો અનુભવ આવશ્યક છે. જે સ્થિતિમાં વિદ્યાની જરૂરનું માન ન હોય, તેમાં વિદ્યાદાનનો પ્રયાસ કોણ કરે!

પણ વિદ્યાનો પ્રચાર નહીં થવાનું એક વીજું કારણ પણ આપણે સ્પષ્ટ કરવું જોઈએ. જે લોકોમાં એક મૃત ભાષાનું પ્રાધાન્ય હોય, અને પંડિતો જ તે સમજતા હોય, તેમાં નીચલા વર્ગો હમેશાં અજ્ઞાનથી આચ્છાદિત રહે છે. સ્વભાષા જ બુદ્ધિમુક્તિનું સાધન છે;

^૧ ક્રિશ્ચિયન સાધુઓનો એક પ્રખ્યાત વર્ગ.

^૨ ફ્રાઈસ્ટના પુનરુજ્જીવનનો ઉત્સવદિવસ : ગુડ ફ્રાઈડે પછીનો રવિવાર.

^૩ કેથૉલિક મતમાં ઘણું માન પામેલો એક આચાર્ય. એ યૌવનમાં વહુ ઉન્નત હતા, પણ ક્રિશ્ચિયન થયા પછી છેક વડલી ગયેલો. જન્મ : ૧૫૪; મૃત્યુ. ૧૬૦.

સ્વભાષા દ્વારા જ શિક્ષણ સાર્વત્રિક કરી શકાય છે. વહી લાટિન પુસ્તકો મેઝવવામાં પણ મુશ્કેલી પડતી. એક પાંડિતને કોઈ સિસરોના ગ્રંથની જરૂર પડેલી, તેને રોમમાં પોપને પોતાને વિજાપિ કરવી પડેલી. પુસ્તકો, શાળાઓ, અને બુદ્ધિપ્રયત્નનાં આવશ્યક સાધનો વગર માનસિક જીવન માટે શું વની શકે! લોક વધા મહારાત્રિના અંધકારમાં મહાનિદ્રામાં પડ્યા હતા; અને “યા નિશા સર્વભૂતાનાં તસ્પાં જાગર્તિ સંયમી” એ વચન પ્રમાણે વિદ્યાદીપ કોઈકોઈ મટોમાં જ જોવામાં આવતો; અને કોઈ વિરલ આત્માઓને જ પ્રકાશ મળતો.

૬. શાર્લમેન*.—શહેનશાહ શાર્લમેને વિદ્યા વિસ્તૃત કરવાને પરમ પ્રયત્ન કરેલો એ સિદ્ધ છે. તે પોતે વિદ્યાપ્રાપ્તિ માટે મથ્યો હતો અને લાટિન અને ગ્રીક, તથા અલંકાર અને લગભગ શાસ્ત્ર શીખ્યો હતો. તેને માલુમ પડેલું કે આચાર્યો પણ ઘણી વાર અજ્ઞાન હોય છે, તેથી તેમને સારું શિક્ષણ આપવાની તેણે યોજનાઓ કરેલી. અમીરો પોતાની પદવી જ્ઞાન વગર પણ ઉચ્ચતર છે એમ માનતા, તેટલા માટે એક વખત તેણે શાળામાં જઈને નીચે પ્રમાણે કહેલું: “તમે તમારા જન્મ પર આધાર રાખીને ગુમાનમાં રહો છો? નહીં જાણજો કે તમે જો બીજાનાં કરતાં વધારે વિદ્યા નહીં મેળવી, તો રાજ્યમાં કે ધર્મ-સ્થળોમાં તમને નોકરી મળવાની નથી.”

જંગલી લોકોને વહેલું સુધરેલા લોકો પર શાસન ચલાવવાની તેની મહાકાંક્ષા હતી. તેને નિશ્ચય હતો કે રાજકીય એક્ય વિચારો અને નીતિનાં એક્યથી જ થઈ શકે છે; નીતિવિષયક એક્ય માટે તે ધર્મ પર આધાર રાખતો; અને ધર્મને પણ વિસ્તૃત શિક્ષણના પાયા પર સ્થાપવાની તેની યોજના હતી. પણ આ વિચારો એ જમાનાથી વધુ આગળ પડતા હતા, અને શાર્લમેનના મૃત્યુ પછી શિક્ષણની સ્થિતિ ફરી અવ્યવસ્થિત થઈ ગઈ.

* ફ્રાન્સનો એક પ્રખ્યાત શહેનશાહ; અને પશ્ચિમની મોટી સલતનતની સ્થાપનાર. જન્મ ૧૪૨૧; મૃત્યુ: ૧૪૯૮.

૭. સ્કોલેસ્ટિસિઝમ.—વારમી સદીમાં ઉદ્ભવેલી અને સ્કોલે-
સ્ટિસિઝમના નામથી પ્રસિદ્ધ થયેલી પાંડિત્યપરંપરા, વસ્તુતઃ ક્રિશ્ચિ-
યન ફિલસૂફી હતી; અને તેમાં આસ્થા અને તુદ્ધિનું સમાધાન કર-
વાનો પ્રયત્ન હતો. જ્યારે ધર્મ દેવાલયોમાં ઉપદેશનો વિષય મટીને
યુનિવર્સિટીઓમાં અભ્યાસનો વિષય થયો, ત્યારે તેને શાસ્ત્રીય રૂપ
આપવાની જરૂર પડી. ક્રિશ્ચિયન ધર્મ સત્ય છે અને તેને માત્ર સમજ-
વાની જરૂર છે, એ સ્કૂલમેનોનો પ્રથમ સિદ્ધાંત હતો; અને તેમની
ન્યાયપદ્ધતિ માત્ર પરામર્શની હતી. સાધન શંકાસ્પદ હોઈ શકે
એવી કોઈને કલ્પના પણ ન હતી. સૂર્ય ઉપર ધાવાં છે, એ શોધ
જ્યારે પહેલવહેલી પ્રસિદ્ધ થતી હતી, ત્યારે કોઈ વિદ્યાર્થીએ પોતાના
અધ્યાપકને એ હકીકત જાહેર કરેલી; અને અધ્યાપકે નીચે પ્રમાણે
ઉત્તર આપેલો: “સૂર્ય ઉપર ધાવાં હોઈ શકે નહીં; કારણકે હું
પહેલેથી છેલ્લે સુધી વેચાર ઍરિસ્ટોટલના યંથો વાંચી ગયો છું, અને તે
લખે છે કે સૂર્ય દોષરહિત છે. માટે તમે તમારા કાચ સાફ કરજો,
અને તમારી દૂરબીનમાં ધાવાં નહીં હોય, તો તમારી આંખમાં હશે.”

૮. શિક્ષણ અને નિયમન.—મધ્યકાલના ઉચ્ચતર શિક્ષણમાં સપ્ત-
કલાનું પ્રાધાન્ય હતું, એ સપ્તકલામાં વ્યાકરણ, ન્યાય, અને અલં-
કારની ત્રિપુટીનો, તથા સંગીત, અંકગણિત, ભૂમિતિ, અને યજ્ઞોલના
ચતુષ્ટયનો સમાવેશ થતો. પણ આ અભ્યાસક્રમો પુસ્તકોમાં જ
પર્યાપ્ત થતા; વસ્તુસ્થિતિ પુસ્તકોને અનુરૂપ છે કે નહીં એ કોઈ જોતું
ન હતું. પ્રકૃતિના અવલોકનને દૂર મૂકીને લઘુ પ્રચલિત વિચારોને
અનુસરતા હતા, અને અનુમાનો કહાડતા હતા. વેકન એ સમયની
પ્રવૃત્તિને કરોલિયાની જાઝ સાથે સરખાવે છે તે खोटું ત્રીજી છે. એક
સત્તરમી સદીમાં ગેલીલીઓ ફરિયાદ કરે છે, કે “હું પાંડિતોને
મારી દૂરબીનમાંથી જોવાને વિનવ્રતો, પણ તેઓ મારું માનતા નહીં,
તેમને નિશ્ચય હતો કે જૂદીજૂદી પ્રતો મેલવીને તેમને સરખાવવાથી
જ સત્ય નીકળી શકે.” એટલે મધ્યકાલમાં કેવી અંધપરંપરા
હશે તે કહેવાનું રહેતું નથી.

સ્વભાષા દ્વારા જ શિક્ષણ સાર્વત્રિક કરી શકાય છે. વઢી લાટિન પુસ્તકો મેઢવવામાં પળ મુશ્કેલી પડતી. ઁક પંડિતને કોઈ સિસ-રોના યંથની જલ્લ પડેલી, તેને રોમમાં પોપને પોતાને વિજ્ઞપ્તિ કરત્રી પડેલી. પુસ્તકો, શાઢાઓ, અને બુદ્ધિપ્રયત્નનાં આવશ્યક સાધનો વગર માનસિક જીવન માટે શું બની શકે! લોક વધા મહારાત્રિના અંધકારમાં મહાનિદ્રામાં પડચા હતા; અને “યા નિશા સર્વભૂતાનાં તસ્યાં જાગર્તિ સંયમી” ઁ વચન પ્રમાણે વિદ્યાદીપ કોઈકોઈ મટોમાં જ જોવામાં આવતો; અને કોઈ વિરલ આત્માઓને જ પ્રકાશ મઢતો.

૬. શાર્લમેન*.—શહેનશાહ શાર્લમેને વિદ્યા વિસ્તૃત કરવાને પરમ પ્રયત્ન કરેલો ઁ સિદ્ધ છે. તે પોતે વિદ્યાપ્રાપ્તિ માટે મથ્યો હતો અને લાટિન અને ગ્રીક, તથા અલંકાર અને સ્વગોલશાસ્ત્ર શીખ્યો હતો; તેને માલુમ પડેલું કે આચાર્યો પળ ઘણી વાર અજ્ઞાન હોય છે, તેથી તેમને સારું શિક્ષણ આપવાની તેણે યોજનાઓ કરેલી. અમીરો પોતાની પદવી જ્ઞાન વગર પળ ઉચ્ચતર છે ઁમ માનતા, તેટલા માટે ઁક વચત તેણે શાઢામાં જડને નીચે પ્રમાણે કહેલું: “તમે તમારા જન્મ પર આધાર રાખીને ગુમાનમાં રહોછો! નકો જાણજો કે તમે જો વીજાના કરતાં વધારે વિદ્યા નહીં મેઢવો, તો રાજ્યમાં કે ધર્મ-સ્થલોમાં તમને નોકરી મઢવાની નથી.”

જંગલી લોકોને વડલે સુધરેલા લોકો પર શાસન ચલાવવાની તેની મહાકાંક્ષા હતી. તેને નિશ્ચય હતો કે રાજકીય ઁક્ય વિચારો અને નીતિનાં ઁક્યથી જ થઈ શકે છે; નીતિવિયયક ઁક્ય માટે તે ધર્મ પર આધાર રાખતો; અને ધર્મને પળ વિસ્તૃત શિક્ષણના પાયા પર સ્થાપવાની તેની યોજના હતી. પળ આ વિચારો ઁ જમાનાથી વઢુ આગઢ પડતા હતા, અને શાર્લમેનના મૃત્યુ પછી શિક્ષણની સ્થિતિ ફરી અવ્યવસ્થિત થઈ ગઈ.

* ફ્રાન્સનો ઁક પ્રખ્યાત શહેનશાહ; અને પશ્ચિમની મોટી સલ્તનતનો સ્થાપનાર. જન્મ: ૧૪૨૧; મૃત્યુ: ૮૧૪.

૭. સ્કોલેસ્ટિસિઝમ.—વારમી સદીમાં ઉદ્ભવેલી અને સ્કોલે-
સ્ટિસિઝમના નામથી પ્રસિદ્ધ થયેલી પાંડિત્યપરંપરા વસ્તુતઃ ક્રિશ્ચિ-
યન ફિલસૂફી હતી; અને તેમાં આસ્થા અને તુદ્ધિનું સમાધાન કર-
વાનો પ્રયત્ન હતો. જ્યારે ધર્મ દેવાલયોમાં ઉપદેશનો વિષય મટીને
યુનિવર્સિટીઓમાં અભ્યાસનો વિષય થયો, ત્યારે તેને શાસ્ત્રીય રૂપ
આપવાની જરૂર પડી. ક્રિશ્ચિયન ધર્મ સત્ય છે અને તેને માત્ર સમજ-
વાની જરૂર છે, એ સ્કૂલમેનનો પ્રથમ સિદ્ધાંત હતો; અને તેમની
ન્યાયપદ્ધતિ માત્ર પરામર્શની હતી. સાધન શંકાસ્પદ હોઈ શકે
પણ કોઈને કલ્પના પણ ન હતી. સૂર્ય ઉપર ધાવાં છે એ શોધ
જ્યારે પહેલવહેલી પ્રસિદ્ધ થતી હતી, ત્યારે કોઈ વિદ્યાર્થીએ પોતાના
અધ્યાપકને એ હકીકત જાહેર કરેલી; અને અધ્યાપકે નીચે પ્રમાણે
ઉત્તર આપેલો: “સૂર્ય ઉપર ધાવાં હોઈ શકે નહીં; કારણકે હું
પહેલેથી છેલ્લે સુધી બેવાર ઍરિસ્ટોટલના ગ્રંથો વાંચી ગયો છું, અને તે
લખે છે કે સૂર્ય દોપર હિત છે. માટે તમે તમારા કાચ સાફ કરજો,
અને તમારી દૂરબીનમાં ધાવાં નહીં હોય, તો તમારી આંખમાં હશે.”

૮. શિક્ષણ અને નિયમન.—મધ્યકાલના ઉચ્ચતર શિક્ષણમાં સપ્ત-
કલાનું પ્રાધાન્ય હતું. એ સપ્તકલામાં વ્યાકરણ, ન્યાય, અને અલં-
કારની ત્રિપુટીનો, તથા સંગીત, અંકગણિત, ભૂમિતિ, અને खगोलના
ચતુષ્ટયનો સમાવેશ થતો. પણ આ અભ્યાસક્રમો પુસ્તકોમાં જ
પર્યાપ્ત થતા; વસ્તુસ્થિતિ પુસ્તકોને અનુરૂપ છે કે નહીં એ કોઈ જોતું
ન હતું. પ્રકૃતિના અવલોકનને દૂર મૂકીને વધા પ્રચલિત વિચારોને
અનુસરતા હતા, અને અનુમાનો કહાડતા હતા. બેકન એ સમયની
પ્રવૃત્તિને કરોલિયાની જાઝ સાથે સરખાવે છે તે खોટું નથી. એક
સત્તરમી સદીમાં ગેલીલીઓ ફરિયાદ કરે છે, કે “હું પાંડિતોને
મારી દૂરબીનમાંથી જોવાને વિનવ્રતો, પણ તેઓ મારું માનતા નહીં.
તેમને નિશ્ચય હતો કે જુદી જુદી પ્રતો મેલ્લવીને તેમને સરખાવવાથી
જ સત્ય નીકળી શકે.” એટલે મધ્યકાલમાં કેવી અંધપરંપરા
હશે તે કહેવાનું રહેતું નથી.

જેવા વિષયો તેત્રી જ પદ્ધતિઓ પળ હતી. શિક્ષકો પોતાના નિબંધો વાંચતા, અને શિષ્યો સ્થોળ કરતા. નિયમન કઠોર હતું. મનુષ્ય-હૃદય સ્વભાવથી દુષ્ટ છે. એવું માનવામાં આવતું. ઇ. સ. ૧૨૬૨ માં વિદ્યાર્થીઓને સ્વરસી અને પાટલી પર લેસવાની મના થયેલી, અને તે એવા મિષંખી કે ઝંઝી બેઠકથી તેમના અભિમાનને ઉત્તેજન મળે છે. ચૌદમી તેમજ પંદરમી સદીમાં સોટી છૂટથી વાપરવામાં આવતી; અને એક ઇતિહાસક લખે છે, કે “ચૌદમી અને પંદરમી સદીની સોટીઓમાં ઇટલો જ તફાવત હતો કે પંદરમી સદીની સોટીઓ વમળી લાંબી હતી.”

પળ આ અવિરત શિક્ષાનું નુકસાન એક માણસે જોયું હતું, જોકે તેણે શો ઉપાય સૂચવેલો તે માલુમ પડતું નથી. સ્કોલેસ્ટાસિસમના સ્થાપનાર સેન્ટ એન્સેલ્મ પાસે કોઈ મઠના આચાર્યે કહેલું, કે “અમે અમને સોંપેલા બાલકોને મારતા બંધ પડતા નથી, અને તોપણ તેઓ વધારેવધારે સ્વરાવ થતા જાય છે.” એન્સેલ્મે ઉત્તર આપ્યો: “હા! તમે તેઓને મારતા બંધ પડતા નથી! અને જ્યારે તેઓ મોટા થશે ત્યારે કેવા નિવડશે! મૂર્ખ અને વેવકૂફ. એ કેલવળી વહુ સારી જેથી માણસ પળ પશુ જેવા થાય. +++ તમે તમારી વાડીમાં એક વૃક્ષ રોપો, અને તેને ચોતરફથી એવી રીતે બંધ કરો કે તેની શાખાઓ વિસ્તરી શકે નહીં; પછી કોટલાંક વર્ષે બંધન દૂર કરતાં તમે શું જોશો? વાંકીચૂંકી અને વઢી ગયેલી શાખાવાળાં જાડ વગર બીજું શું? અને એવી અયોગ્ય રીતે બંધનમાં રાખ્યું એ તમારી ભૂલ નહીં કે?”

૯. યુરપમાં ઇસ્લામ.—સાતમી સદીમાં ઇસ્લામી સમશેરથી એશિયા, આફ્રિકા, અને યુરપના ઘણા ભાગ સર થયા હતા; અને તેમાં ઇસ્લામી પાંડિત્ય પ્રકાશતું હતું. કોર્ડોવા અને બગદાદનાં સ્કોલો વિદ્યાને આશ્રય આપવામાં એક વીજાની હરીફાઈ કરતા હતા. ગ્રીક પુસ્તકોનાં અને વિશેષે કરીને ઍરિસ્ટોટલ અને યુક્લિડનાં પુસ્તકોનાં આરબીમાં માપાંતર થયાં હતાં. પૂર્વમાં બગદાદ અને

દ્રમાસ્કસમાં, તથા પશ્ચિમમાં કોર્ડોવા, સાલામાંકાં, અને ટોલેડોમાં વિશાળ પાઠશાલાઓની સ્થાપના થઈ હતી; અને તેમાં વ્યાકરણ, ગણિત, યજ્ઞોલ, ફિલસૂફી, રસાયન, અને વૈદ્યકનું ઉત્તમ શિક્ષણ અપાતું હતું. આરબોએ આલ્કોહૉલ, નાઇટ્રિક આસિડ, અને સલ્ફ્યુરિક આસિડ શોધીને રસાયનશાસ્ત્રનો શરૂઆત કરી હતી; અક્ષરગણિત અને ત્રિકોણમિતિને આધુનિક રૂપ આપ્યું હતું; અને આન્દોલકથી કાલ માપવાની યોજના કરી હતી. સ્પેનમાં તેમની શાલાઓમાં ઘણા ક્રિશ્ચિયન તરુણો અધ્યયનાર્થે આવતા, અને આરબી શાસ્ત્રનો સંસ્કાર પામી સર્વત્ર એ જ્ઞાનને વિસ્તૃત કરતા. થોડાં વખત સુધી આરબો યૂરપના બુદ્ધિનાયકો હતા. અગિયારમી સદી સુધીમાં યૂરપને પોતાનો સ્વજાનો સુપ્રત કરીને આરબી પાંડિત્ય નિર્જીવ થવા લાગેલું, અને તેનું પુનરુજ્જીવન થયું નથી.

૧૦. યુનિવર્સિટીઓ.—આ નવી શાસ્ત્રીય પ્રવૃત્તિનું શ્રેષ્ઠ ફલ એ હતું કે તેમાંથી યુનિવર્સિટીઓનો જન્મ થયેલો. પ્રથમ તો એ પાંડિતો અને જિજ્ઞાસુ તરુણોની માત્ર મંડળીઓ હતી; અને તેમાં રાજ્યાધિકાર કે ધર્માધિકારનો ભાગ ન હતો. પણ ધીમેધીમે તેમને આશ્રય મિલતો ગયો; અને વિદ્યાનો ઉત્તરોત્તર વિકાસ થતો ગયો.

૧૧. ઉપસંહાર.—મધ્યકાલના શિક્ષણ સંબંધી અહીં વધારે વિસ્તાર બને તેમ નથી. ધર્મવિગ્રહ અને હિતર વિગ્રહોના અંધકારને લીધે એ સમયમાં ऐतिहासिक દૃષ્ટિ પણ થોડી જ ઉતરી શકે તેમ છે; અને શિક્ષણના વિષયમાં તો રાજ્ય સંબંધી, સમર સંબંધી, કે ધર્મ સંબંધી જે પ્રવૃત્તિનું પ્રાધાન્ય હોય તેનું પ્રતિવિંવ માત્ર માલુમ પડે છે. મધ્યકાલના શિક્ષણમાં સ્વાતંત્ર્ય નથી, અને તેથી તેનો ઇતિહાસ ધાર્મિક અને રાજકીય ઇતિહાસથી ભિન્ન કરીને વરાવર સમજાવી શકાય તેમ નથી.

પણ આ મહારાત્રિમાં સુદ્ધાં ભવિષ્યના ઉદયનો સમારંભ એકઠો થતો હતો. એકદેશી પ્રવૃત્તિઓ પૂર્ણ થતી હતી. વિધિવાક્યો

નહીં પણ નિષેધવાક્યો કાલના પડદા પર નિર્લેપ લિપિમાં લખાતાં હતાં; અને યુરપ નવો પરાક્રમો માટે તૈયાર થતું હતું.

૧૨. વ્યવહારક સંક્ષેપ.—૧. મધ્યકાલના શિક્ષણનું મુખ્ય લક્ષણ એ છે કે તેમાં ધર્મવિચારનું પ્રાધાન્ય હતું. ऐहिक जीवन માટે નહીં પણ પારલૌકિક જીવન માટે પ્રયત્ન કરવામાં આવતો. ધર્મ અને નીતિ સિવાય ઘોંઝા જ્ઞાનની અપેક્ષા ન હતી, અને જ્ઞાનના અધિકારી સર્વ ગણાતા હતા, તે હતાં સર્વ જ્ઞાન અધિકારને વશ હતું.

૨. શિક્ષણનો પ્રદેશ સંકુચિત થતો હતો, પણ તે ધર્માગ્રહ અને ધર્મગાંભીર્યથી મુદ્રિત થતું હતું.

૩. ધર્મસિદ્ધાંતો ત્રિકાલસિદ્ધ અને પ્રમાણાતીત ગણાવાને લીધે વિચારસ્વાતંત્ર્યનો ક્ષય થતો હતો; અને ન્યાયપદ્ધતિમાં માત્ર પરા-મર્શનો ઉપયોગ કરવામાં આવતો.

૪. વધાં ક્રિશ્ચિયનોની સમાનતા મનાવાને લીધે પ્રાથમિક શિક્ષણનો વિસ્તાર થતો હતો.

૫. સાધારણ વલણ કઠોર નિયમન અને રીતમાત તરફ હતું; તથા સંસારનાં લલિત સુખોનો અનાદર હતો.

૬. સ્કોલેસ્ટિસિઝમે સીમાત્યાગની મૂલ કરી હતી. પણ તેના પરિણામ તરીકે પરામર્શાનુમાનની શક્તિ, અને વિચારસાધન તરીકે ભાષાનો ઉપયોગ કરવાની કલા સંવર્ધિત થઈ હતી.

૭. સંસ્કાર, સૌષ્ટવ, અને સુયોગ (અતિયોગનો અભાવ) એ ત્રિપુટીની પ્રાપ્તિ મુશ્કેલ છે, એવો ઉપદેશ ઇતિહાસનાં પાના પર લખાતો હતો.

પ્રકરણ ૫.

પ્રવોધનો ઉદય, અને સોઝીમી સદીમાં શિક્ષણના વિચારો.

૧. અભિજ્ઞાન.— ગયા પ્રકરણને અંતે આપણે જોયું કે વિદ્યાનું પુનરુજ્જીવન થવાનાં ચિહ્નો શરૂ થયાં હતાં; અને જ્ઞાનના આકાશમાંથી અંધપરંપરાનાં વાદળાં વિચેરાઈ જતાં મનોહર પ્રકાશના કેટલાંક તારાઓ દૃષ્ટિમર્યાદામાં આવીને પ્રવોધસૂર્યનો ઉદય હવળાં થશે—હવળાં થશે—એમ સૂચવતા હતા, એ ઉદયનો પ્રથમ પ્રકાશ ઇટલીમાં જ થયેલો; અને ઇટલીમાં જ ડૅન્ટી, એલિચિરી*, વોર્કોચિઓ† અને પેટ્રાર્કો‡ અરુણની સેવા વજવેલી. એ રાજકીય અને માનસિક મહાક્ષોભમાં ધરા પુરુષાર્થનો ઉદ્ભવ થયો હતો; અને દાન, દયા, ધર્મ, તથા યુદ્ધના વીરો જીવિતયાત્રામાં અસામાન્ય ગૌરવ પ્રકટ કરતા હતા. કોલંબસ અને વાસ્કોડીગામાની સફરોથી પૃથ્વીનો વિસ્તાર પ્રસિદ્ધ થતો હતો; અને વંદૂકના દારૂની શોધથી શારીરિક બળનું મહત્ત્વ ઓછું થતું હતું. સ્કોલેસ્ટિસિઝમને વચ્ચે કોન્સ્ટાન્ટિનોપલનો અધઃપાત થતાં ગ્રીક અને રોમન સાહિત્યની મોહનીનો અનુભવ થતો હતો; અને મુદ્રણકલાના શોધથી એ મોહની સર્વ દિશામાં પ્રસરતી હતી. પંદરમી સદીની શરૂઆતથી અંત સુધી પ્રાકૃતિક શાસ્ત્ર અને પ્રાચીન સાહિત્ય એ બે પ્રવૃત્તિઓ વચ્ચે પ્રાધાન્યનો વિચલ ચાલતો હતો; અને તેના પરિણામ ઉપર ભવિષ્યના વિદ્યાર્થીનું નસીબ લટકતું હતું.

૨. સાહિત્યની મોહની.—સૌંદર્યનાં કેટલાંક સ્વરૂપો તો મધ્ય કાલમાં પણ વિકસિત થતાં હતાં; માત્ર બે પ્રકારનાં સૌંદર્યનું રહસ્ય

* ઇટલીનો સર્વાન્કુટ કવિ, અને આખી દુનિયાના સર્વોન્કુટ કવિઓમાંનો એક. એ ઇ. સ. ૧૨૬૫ માં ફ્લોરન્સમાં જન્મ્યો હતો; અને રાજકીય પ્રવૃત્તિથી દેશનિકાલ થયેલો હતો. તેણી ૧૩૨૧ માં રેવેનામાં મૃત્યુ પામ્યો. તેનું “સ્વર્ગદર્શન” નામનું નાટક જગપ્રસિદ્ધ છે.

† એક પ્રખ્યાત કથાલેખક અને પેટ્રાર્કો કવિનો ગિર. જન્મ: ૧૨૧૩; મૃત્યુ: ૧૨૫૫.

‡ એક પ્રખ્યાત ઇટાલિયન કવિ. જન્મ ૧૨૮૪; મૃત્યુ ૧૩૭૨.

નટ થયું હતું. ગ્રીકોને શારીરિક સૌંદર્યની જે મોહની લાગતી તે આપણને હજી સુધી લાગતી નથી; અને રસ્કિન* કહે છે કે આપણે વધા કુરૂપ છીએ અને કુરૂપતામાં સંતુષ્ટ છીએ, તે વધું ફિલસૂફની વૃત્તિથી સાંભળીએ છીએ. ગ્રીકોને વીજા મોહની સાહિત્યના સૌંદર્યમાં લાગતી, અને તેનો યૂરપને પંદરમી અને સોઝમી સદીમાં અનુભવ થવા લાગેલો. આ સહૃદયત્વના વિકાસને જ આપણે રેનેસાન્સ (પુનરુજ્જીવન) કહીએ છીએ.

પણ સાહિત્યની અસર વરાવર સમજવા માટે તેનું સ્વરૂપ સ્પષ્ટ કરવું યોગ્ય છે. જ્યારે અમુક મનની વિશેષ કલ્પનાઓ લલિત અને અવિનાશી પદપંક્તિમાં પ્રદર્શિત થાય, ત્યારે સાહિત્ય જન્મે છે. કોઈ પણ ભાષાની અવિનાશી પદપંક્તિઓનો સમૂહ, તે તે ભાષાનું સાહિત્ય; અને જે ભાષામાં કોઈએ પોતાની કલ્પનાઓને અવિનાશી શરીર આપ્યું ન હોય, તે ભાષા સાહિત્યરહિત સમજવી. આ પ્રમાણે સાહિત્યમાં બે અંગો આવશ્યક છે: (૧) વિશેષ કલ્પનાઓ અને (૨) લલિત તથા અવિનાશી પદવિન્યાસ. શાસ્ત્રના પ્રદેશથી સાહિત્યનો પ્રદેશ ભિન્ન છે; શાસ્ત્રમાં વસ્તુઓનું અને સાહિત્યમાં વૃત્તિઓનું નિરૂપણ હોય છે; શાસ્ત્ર સામાન્ય અને જાતિસંબંધી તથા સાહિત્ય વિશેષ અને વ્યક્તિ સંબંધી હોય છે. શાસ્ત્ર આપણને અમુક મનની વિશેષ કલ્પનાઓ આપતું નથી, શાસ્ત્ર તો વધા યોગ્ય અભ્યાસીઓએ વસ્તુસ્થિતિ સંબંધી જે વિચારો કરવા જ જોઈએ તે આપણને કહે છે. અને શાસ્ત્રને અમુક પદવિન્યાસની અપેક્ષા નથી: યુક્લિડની એક પ્રતિજ્ઞા શાસ્ત્ર છે; વર્ડસ્વર્થની એક કવિતા સાહિત્ય છે. યુક્લિડ પાસેથી આપણે જે શીખીએ છીએ, તે યુક્લિડ નહીં પેદા થયો હોત, તો વીજા કોઈ પાસેથી પણ આપણે શીખી શકત; અને એ પ્રતિજ્ઞાઓ કોઈ પણ ભાષામાં અને ભિન્નભિન્ન પદપંક્તિઓમાં સમજાવી શકાય છે. પણ વર્ડસ્વર્થની એક કવિતા તે કવિના કોઈ વિશેષ વિચાર કે વૃત્તિનું નિરૂ-

* કલ્પા અને વિશેષ કરીને ચિત્રકલ્પા ઉપર એક પ્રખ્યાત ફ્રેન્ચ લેખક. જન્મ: ૧૮૧૯.

પણ કરે છે; અને જ્યારે એજ વિચાર કે વૃત્તિ બીજા શબ્દોમાં પ્રદર્શિત કરવામાં આવે, ત્યારે પણ અર્થ ચમત્કૃતિ ઝડી જાય છે. વેશક કવિતા એક જ જાતિનું સાહિત્ય છે, પણ એ જાતિ સર્વોત્કૃષ્ટ છે; અને ગદ્યસાહિત્યમાં પણ અમુક અંશે પદ્યસાહિત્યનું વિશેષ લક્ષણ હોય છે. શાસ્ત્ર અને સાહિત્યનો ભેદ એટલો વધો છે કે લૉર્ડ લિટને કહ્યું છે તે પ્રમાણે સાહિત્યમાં પ્રાયશઃ પ્રાચીન પુસ્તકો અને શાસ્ત્રમાં નૂતન પુસ્તકો શ્રેષ્ઠ હોય છે.

ગ્રીસ અને રોમ સંબંધી નવી મોહની સાહિત્યની હતી, એટલે માત્ર વિચારની કે માત્ર પદલાલિત્યની ન હતી. માત્ર વિચારની હોત તો ભાષાંતરના પ્રયત્નો થયા હોત, અને વિચારથી ભિન્ન કરતાં કોઈ પદ-પંક્તિમાં લાલિત્યનો અનુભવ થાય, એ તો છેક જ અસંભવિત છે. ઍરિસ્ટોટલની શાસ્ત્રીય ફિલસુફીનાં તો ભાષાંતર પણ થઈ ચૂક્યાં હતાં; એટલે નવી મોહની સિસરો કે પ્લેટો જેવાની હતી; અર્થગૌરવ અને પદલાલિત્યના અદ્ભુત સંયોગની હતી; સામાન્ય અને જાતિસંબંધી વિચારની નહીં, પણ વિશેષ અને વ્યક્તિગત વિચારની હતી.

૩. ત્રણ ભિન્નભિન્ન પ્રવૃત્તિઓ.—પણ એ મોહનીનાં પરિણામ તરીકે સાહિત્યશિક્ષણની જે પ્રવૃત્તિ ઉત્પન્ન થઈ તે એકરૂપ રહી નહીં. મોહનીનાં खराં कारणો થોડાએક પંડિતો સિવાય બીજાની દૃષ્ટિને અવૃદ્ધ્ય હતાં; અને તેથી કેટલાએક એક અંગ માટે અને કેટલાએક બીજા અંગ માટે પ્રયત્ન કરવા લાગ્યા. આ પ્રમાણે એ સમયના શિક્ષણમાં આપણને ત્રણ ભિન્નભિન્ન પ્રવૃત્તિઓ મालુમ પડે છે, અને તેમાંની દરેકનું વિશેષ સ્વરૂપ વિચારવાલાયક છે. એ કાલના પ્રસિદ્ધ શિક્ષકોમાં જોકે વધી પ્રવૃત્તિઓનું મિશ્રણ હતું, તોપણ પ્રમાણમાં એકાદનું પ્રાધાન્ય હતું. અને ત્રણેય પ્રવૃત્તિના અંશો હજી વર્તમાન છે.

૧. થોડાએક પંડિતો એવા હતા કે જેઓ પ્રાચીન સાહિત્યમાં વસ્તુ-જ્ઞાન તથા શબ્દકલા વસ્ત્રેનું ગંભીર અધ્યયન કરતા. તેઓ પ્રકૃતિનો પ્રસંગોપાત્ત અભ્યાસ કરતા, તે પણ પુસ્તકોની સ્વાતર; પ્રકૃતિની

ચાતર નહીં. તેઓ પ્રાચીન સાહિત્યમાં વસ્તુ અને શબ્દ વચ્ચેનાં તત્ત્વને આવશ્યક ગણતા. તેઓની પ્રવૃત્તિને આપણે તાત્ત્વિક કહીશું, અને તેનું ઇરેઝમસમાં પ્રાધાન્ય હતું.

૨. વીજા કેટલાક એવા હતા કે જેમને વસ્તુ સંબંધી જ્ઞાનની જ અપેક્ષા હતી; પણ એ સમયના પ્રવાહમાં તળાઈ જઈને વસ્તુજ્ઞાન પુસ્તકોમાંથી જ મેળવવાની આશા રાખતા. તેઓ પ્રકૃતિનો પ્રત્યક્ષ અભ્યાસ કરતા નહીં, પણ તેને પુસ્તકોદ્વારા સમજવાનો યત્ન કરતા. પ્રકૃતિ જાણે કોઈ દૂરનો દેશ હોય, અને તે સંબંધી વૃત્તાંતો પાંડિતોનાં પુસ્તકોમાંથી મળી શકે તેમ હોય, એવું તેઓ આશ્વર્ય કરતા. આ પ્રવૃત્તિને આપણે વાસ્તવિક કહીશું, અને તેનું રેલ્કેમાં પ્રાધાન્ય હતું. (રેલ્કે પોતે તો પુસ્તકો વગર પણ વસ્તુઓ શીખવવાનો યત્ન કરેલો.)

૩. વાકીના કેટલાક એવા હતા કે જેઓ શબ્દનું જ અનુસરણ કરતા. તેઓને પુસ્તકો સમજવાની કે પુસ્તકોમાંથી વસ્તુ સંબંધી જ્ઞાન મેળવવાની સ્પૃહા ન હતી. તેઓ માત્ર વાહ્યાકૃતિને ઇચ્છતા, અને શાળાઓમાં તેમની પુષ્કળ અસર થયેલી. તેમની પ્રવૃત્તિને આપણે શાબ્દિક કહીશું; અને તેનું સ્ટર્મમાં પ્રાધાન્ય હતું.

૪. ઇરેઝમસ (૧૪૬૭-૧૫૩૬.) ઇરેઝમસે કહેલું, કે “મારા હાથમાં પૈસા આવશે, એટલે પહેલાં તો હું ગ્રીક પુસ્તકો ખરીદ કરીશ, અને પછી વલ્લો;” અને તેને ઉચ્ચતર શિક્ષણના હિમાયતીઓમાં પ્રથમ પદ આપવું પડે છે. તેણે શિક્ષકનું કામ કર્યું ન હતું, પણ પોતાનાં બેસુ-

* હાલ પણ આવી પ્રવૃત્તિ કોઈકોઈ સ્થળે દેખાય છે. આપણે પોતે કોઈ વાર ‘વર્ડસવર્થ’ કે ‘ટેનીસન’નાં કાવ્યો વગરે સારી રીતે સમજી શકાય તેટલા માટે જંગલી ફૂલો કે વાદળોનાં ફેરફારોનું અવલોકન કરીએ છીએ. કોઈ એક લેખક મોટા ગ્રંથકારોનાં ગ્રંથોને પ્લેસ્ટરનાં આકાશગોળાની સાથે સરખાવે છે; એ ગ્રંથોમાં સ્વીકારીને આપણે એમ કહી શકીએ કે ‘રેનેસાન્સના પાંડિતોને ગોળાનો જ અભ્યાસ કરવાની અપેક્ષા હતી, અને તેઓ આકાશમાં તારા વગરનું કોઈ વાર અવલોકન કરતા, તે પણ ગોળાઓ સમજવાને માટે જ.

† પ્રયોગશાળામાં ગયા વગર રસાયન શીખવાનો પ્રયત્ન પણ આવો જ સમર્થનો.

‡ એક પ્રખ્યાત ડૉક્ટર પાંડિત.

માર પુસ્તકો, ભાષાંતરો, વ્યાકરણો, અને કોશોથી સમકાલીનોમાં તેણે પ્રાચીન સાહિત્યની પરમ પ્રીતિ ઉત્પન્ન કરેલી, અને એ પ્રમાણે શિક્ષણને ઉત્તેજન આપેલું.

૧. **દ્રેક્મસની કેલવળી.**— વાલ્યાવસ્થાથી જ દ્રેક્મસે ભવિષ્ય કીર્તિનાં ચિહ્નો બતાવવા માંડ્યાં હતાં. જ્યારે તે ડેવેન્ટરમાં ન્હાનો સરલો વિદ્યાર્થી હતો, ત્યારે— “તું એક દિવસ જ્ઞાનના પરમ ઉન્નત શિખરે પહોંચીશ,” એવું કહીને તેના શિક્ષકે તેને કોટી કરેલી. તે બાર વર્ષનો હતો ત્યારે એગ્રિકોલા* તેના દેખાવથી ઇટલો ખુશ થયેલો, કે “ત્હમે કોઈ દિવસ સ્હોટા માણસ થશો,” એવું તેણે તેને કહેલું. માતાપ તેનાં બચપણથી મરી ગયાં હતાં, અને વાલીઓ તેનો સારસો પચાવી પહવાના હરાદાથી તેને એક મડમાં મળવા મૂકેલો. પણ એ મડના સાધુઓ જાન ઓફ વેસલ અને એગ્રિકોલાના પ્રયત્નો વડે પ્રાચીન સાહિત્યનો અભ્યાસ કરતા થયા હતા. તેઓએ તેને ઉત્તમ શિક્ષણ આપ્યું, અને હોરેસ† તથા ટેરેન્સનાં પુસ્તકો પર દ્રેક્મસની સ્વરી પ્રીતિ થઈ. એગ્રિકોલા તરફ દ્રેક્મસનો ભક્તિભાવ હતો, અને શાळा સંબંધી એગ્રિકોલાના થોડા શબ્દો સાંભળવા લાયક છે. “મને એક સ્કૂલની સુપ્રત થવાની છે. તે મુશ્કેલ અને કાચર કરે એવી બાબત છે. સ્કૂલ પણ એક કેદખાના જેવી જગ્યા છે, અને તેમાં નિરંતર મારામારી અને રુદન અને આક્રંદ પ્રચલિત હોય છે. કોઈ પણ વસ્તુનું જો પોતાના ગુણથી વિરુદ્ધ નામ હોય, તો સ્કૂલનું છે. ગ્રીકો તેને સ્કોલા ઇટલે ફુરસદ કહેતા, અને રોમનો લ્યુડસ ઇટલે ક્રીડા કહેતા; પણ સ્કૂલના જેટલો કોઈ સ્થળે ફુરસદનો વાંધો હોતો નથી, અને કોઈ પણ સ્થળ સ્કૂલના કરતાં વધારે મુશ્કેલ કે ક્રીડાથી વધારે વિરુદ્ધ નથી. ઇરિસ્ટોફનીસે તેને “ફ્રોન્ટિગેરિઓન” અથવા ચિંતાસ્થળનું નામ આપેલું તે યોગ્ય લાગે છે.”

* એ તસતનો એક મસિહ પંડિત.

† એક વિદ્યાત લાટિન કવિ.

૬. **રેડ્ડમસના શિક્ષણ સંબંધી ગ્રંથો.**— રેડ્ડમસે શિક્ષણ સંબંધી ઘણા ગ્રંથો લખ્યા છે; અને તેમાં લેખનપદ્ધતિ, તરુણો માટે સમ્યક્તાના નિયમો, સાહિત્ય અને વ્યાકરણ શીખવવાની પદ્ધતિઓ, સ્મરણશક્તિ દૃઢ કરવાના ઉપાયો, અને ગ્રીક તથા લાટિન પુસ્તકોનો ઉપયોગ, વગેરે વાવતો સંબંધી વિવેચન છે. તેનો વાલશિક્ષણ સંબંધી લેખ સર્વોત્તમ ગણાય છે, અને તેમાં તે વાલકનો સ્વભાવ, તેનાં પહેલાં વર્ષોનો ઉપયોગ, અને તે વચ્ચે વાપરવાની પદ્ધતિઓનું નિરૂપણ કરે છે. આકર્ષક પદ્ધતિઓની તે ભલામણ કરે છે, અને સમકાલીન શાળાઓના કઠોર નિયમનું ટૂંકાવ કરે છે.

૭. **તરુણોની સમ્યક્તા.**— સમ્યક્તાનું મહત્ત્વ સિદ્ધ કરનારા શિક્ષકોમાં રેડ્ડમસ પ્રથમ પંક્તિમાં આવે છે. એ કઠોર સમયમાં લલિત વર્તન અને સમ્યક્તાની ફરજો તરફ લોકોનું ધ્યાન ટેવવું એ પરમ શ્રેયસ્કર હતું. રેડ્ડમસને નિશ્ચય હતો કે સમ્યક્તા માત્ર લોકાન્તારનો નહીં પણ નીતિનો વિષય છે, અને યોગ્ય આત્મામાં સ્વાભાવિક રીતે જ ઉત્પન્ન થાય છે. અને તેટલા માટે એ તેને શિક્ષણમાં ઉચ્ચ પદ આપે છે.

“વાલકોના શિક્ષણમાં આપણે ઘણી ફરજો અદા કરવાની છે. પ્રથમ એ, કે વાલકનું કોમલ મન ધાર્મિક બનાવવું; બીજી એ, કે સાહિત્ય અને તત્સમ વિષયો તેને શીખવવા, અને તેના પર પ્રીતિ ઉત્પન્ન કરવી; ત્રીજી એ, કે તેને વ્યવહારદક્ષતા આપવી; અને ચોથી એ, કે વાલ્યાવસ્થાથી જ નીતિને અનુસરી તેને સમ્યક્ વર્તનની ટેવ પાડવી.”

સમ્યક્તા સંબંધી રેડ્ડમસની વધી સૂચનાઓ સરલ ભાવથી અપાયેલી છે; અને તેમાંની કોઈ આપણને અપૂર્ણ કે વિચિત્ર લાગે તેથી વિસ્મિત થવાનું નથી. — “જે છોક્રે ધર્મ તેને ત્રણ વાર સલામ કરવાનો આપણો ધર્મ છે.” “પીતી વચ્ચે જાણે કે પ્યાલામાં એક ટીપું પણ રહેવા દેવું ન હોય, તે પ્રમાણે મારું ઝંઝું કરીને વાલકનું, એ નીતિપુર-

સર નથી.” “હાથમાંથી પોલી પડી જાય તો તેને ઝંચકી લીધા પછી ઝુબન કરવું.” “સ્થવારે એક વાર થંડા પાણીથી મ્હો ધોવું, પણ બેવકૂફની માફક ફરી ફરીને ધોવું નહીં;” इत्यादि.

૮. પ્રાથમિક શિક્ષણ.— પ્રાથમિક શિક્ષણ સંબંધી ફ્રેડમસનો લેખ વાંચતાં આપણે જાણે ક્વિન્ટિલિયન કે પ્લુટાર્કનો પ્રતિધ્વનિ સંભળતા હોઈએ તેવું લાગે છે. આપણે તેનાં કેટલાંક વાક્યો માત્ર આપીશું. “આપણે જેને યાદ રહેવા હોઈએ તેની પાસેથી આપણે શીખીએ છીએ.” “મામાપ પણ જો ફરજંદોનાં મનમાં માત્ર ભય ઉત્પન્ન કરી શકતાં હોય તો તેમને વરાવર ઉછેરી શકે નહીં.” “કેટલાંક છોકરાં એવાં હોય છે કે તેઓ મારથી વહેલાં સુધરવાને બદલે વહેલાં મરે છે; નરમાશ અને હેતાલ સૂચનાઓથી માણસ તેમને યાદ કરી શકે.” “પરિચય અને પ્રસંગને લીધે કદી મુડકેલી વગર છોકરાંઓ સ્વભાષા શીખી શકે છે.” “વાંચન લેખનનો મહાવરો બાલકોને જરા કાયર કરે છે, અને તેટલા માટે શિક્ષકે આકર્ષક યોજનાઓથી કટ ઓછું કરવું જોઈએ.” “પ્રાચીન વચ્ચતના ડાહ્યા માણસો શાવાની ચીજોને અક્ષરાકૃતિ આપતા, અને એ પ્રમાણે બાલકોને મૂલ્યાંકન આપે પાડે દેતા.” “વ્યાકરણના નિયમો શીખવતાં સરલ વાક્યો પહેલી શીખવવી.” “જેવી રીતે વચ્ચતમાં થોડીથોડી વારે થોડોથોડો ચોરાક આપવાથી શરીરનું પોષણ થાય છે, તેવી રીતે મનના પોષણમાં પણ તેની અશક્તિ પર નિગાહ રાખીને થોડાથોડા વચ્ચતને અંતરે થોડુંથોડું જ્ઞાન આપવું.”

આ અવતરણો પરથી બાલકો તરફ હેતુ અને માર્ગદર્શકી ભરેલી અમુક પદ્ધતિ પ્રકટ થાય છે. ફ્રેડમસ માતાને સંભાળ અને વહાલ રાખવાની, પિતાને પરિચય અને કૃપા દર્શાવવાની, શાળાને સ્વચ્છતા અને સૌંદર્ય બતાવવાની, અને શિક્ષકને નરમાશ અને મહેરથી વર્તવાની સલાહ આપે છે.

૯. સ્ત્રીશિક્ષણ.— રેનેસાન્સના પંડિતો પોતાને પ્રકટ થયેલાં જ્ઞાનના દર્શનનો સ્ત્રીઓને પ્રતિરોધ કરતા ન હતા; અને ફ્રેડમસ

લિયોને પુરુષોના જેટલો જ જ્ઞાનાધિકાર આપે છે. “આચાર્ય અને શુશિક્ષિત સ્ત્રીના સંભાષણ”માં મેગ્ડેલા લાટિન શીખવાનો પોતાનો હક સ્થાપિત કરે છે, અને કહે છે, કે “તેથી કરીને હું ઘણા સુઝા લેખકોની સંગતિ કરી શકીશ.”* “ક્રિશ્ચિયન લગ્ન” નામના પુસ્તકમાં જે જુવાન વાનુઓ માત્ર સલામ કરતાં, અને હાથ પર હાથ વાઢતાં અને હસતી વચ્ચે ઓછદંશ કરતાં, અને જાહેરમાં થોડું અને સ્વાનગીમાં ઘણું ચાતાંપીતાં શીખે છે, તેમનો તે પરિહાસ કરે છે. સ્ત્રી-સંબંધી ફરેફમસની કલ્પના ઉચ્ચાહી છે, અને જે જ્ઞાન તેનાં વાઢકોને શીખવવામાં અને પતિના બુદ્ધિજીવનમાં ભાગ લેવાને યોગ્ય કરે તે મેઢવવાની તે સ્ત્રીને મલામણ કરે છે.

૧૦. રેલ્લે (૧૪૮૩-૧૫૫૩)† — બુદ્ધિ કંઈ વિલક્ષણ વસ્તુ છે. નૈસર્ગિક અને સમર્થ બુદ્ધિ વર્તમાન વંધનથી મોક્ષ આપીને ઘણી વાર રસાલ ભવિષ્યનું દર્શન કરાવે છે; અને એવા અકાલજલદનું રેલ્લે અચ્છું ઉદાહરણ છે. તેનામાં પાંડિત્યની પ્રીતિ અને આપણે જેને વાસ્તવિક પ્રવૃત્તિ કહી તે દેખાય છે; અને ઇટલે અંશે તે રેનેસાન્સની ઉત્પત્તિ છે. પણ ઘણી વાવતોમાં એ પોતાના વચ્ચતથી આગલ જાય છે.

૧૧. પ્રાચીન શિક્ષણનું લંડન: ગોર્ડેન્ટુઆ અને ઝડેમોન.— સોઢમી સદીની રીતભાતમાં રેલ્લેની પરિહાસશક્તિને પ્રકટ થવાના ઘણા પ્રસંગો હતા; અને તેનો અંથ ઘણાં ન્હાનાં પુસ્તકોના સમૂહ જેવો લાગે છે. પણ એ કાલનાં શિક્ષણ પર તેણે જે શક્તિ વાપરી છે, તેવી બીજા કશા પર વાપરી નથી.

* વિદ્વત્પ્રશંસા સંબંધી મેગ્ડેલાનાં શબ્દો વાંચતાં મર્દહરિશતકના પ્રખ્યાત શ્લોકનું સ્મરણ થયા વગર રહેતું નથી:—

જાઢ્યં ધિયો હરતિ, સિચ્ચતિ વાચે સત્ય,
માનોન્નતિ વિશતિ, પાપમપાકરોતિ ।
ચેતઃ પ્રસાદયતિ, દિક્ષુ તનોતિ કીર્તિ,
સત્સંગતિઃ કથય કિં ન કરોતિ પુન્સામ્ ॥

† ફ્રેંચ વૈય, ફિલસુફ, અને પરિહાસલેખક.

પ્રથમ ગોર્ગેન્ડુઆને સ્કોલેસ્ટિક પદ્ધતિઓ પ્રમાણે શિક્ષણ આપવામાં આવે છે. વીશ વર્ષ સુધી તે અભ્યાસમાં નિમગ્ન રહે છે, અને ઇટલું પ્રાવીણ્ય મેળવે છે કે તે પહેલેથી છેલ્લે સુધી અને છેલ્લેથી પહેલે સુધી પુસ્તકો પઢી જઈ શકે છે. અને તોપણ તેના પિતાને માત્ર પડે છે કે તેનામાં અક્લ નથી આવી, ઇટલુંજ નહીં, પણ ઝલટો તે ચસકેલ અને દિવાનો થયો છે.

આ કૃત્રિમ શિક્ષણ કે જેમાં માત્ર સ્મરણશક્તિ ઉપર ભાર મરવામાં આવે છે, જેમાં વર્ષોનાં વર્ષો સુધી વિદ્યાર્થીને નીરસ પુસ્તકોનો પાઠ કરવો પડે છે, જેથી મનની તમામ સ્વતંત્ર પ્રવૃત્તિઓ નાબૂદ થાય છે, અને જે બુદ્ધિને સતેજ કરવાને બદલે વૂઠી કરે છે, — તેથી ઝલટું રહેલું એક સ્વાભાવિક શિક્ષણ બતાવે છે, જેમાં અનુભવ અને વસ્તુ-સ્થિતિનો પ્રસંગ પડે છે, જે તરુણને પઢતાં શીખવવાને બદલે વ્યવહાર માટે કેઢવે છે, અને જે સ્વાભાવિક લાવણ્ય અને પ્રવૃત્તિને નષ્ટ કર્યા બગર બુદ્ધિને પ્રદીપ્ત કરે છે, અને સ્મરણશક્તિને શૃંગાર આપે છે.

રહેલની અદ્ભુત કથામાં ઝડેમોન એ નવીન પદ્ધતિથી શિક્ષણ પામેલો તરુણ છે. તે યથાર્થ રીતે વિચાર કરતાં અને શુદ્ધ બોલતાં જાણે છે; અને તેનું આચરણ ઔદત્ય રહિત છતાં આત્મનિષ્ઠા સાહિત છે. જ્યારે તે ગોર્ગેન્ડુઆ પાસે જાય છે, ત્યારે “સરલ વદન, મનોહર ઓષ્ઠ, નિશ્ચલ દૃષ્ટિ, અને તરુણને જોઈને તેવી નમ્રતાથી ટોપી હાથમાં રાખીને મળે છે;” અને તેની સલામમાં પણ લાલિત્ય બહાર પડે છે. ઝડેમોન ગોર્ગેન્ડુઆને કંઈકંઈ ખુબીદાર વાતો કહે છે, પણ તેને કશો ઉત્તર આપતાં આવડતો નથી: “જાણે બહુ રડવાની ટેવ હોય તે પ્રમાણે તે દીન થઈ જાય છે, મ્હો ટોપીમાં સંતાડે છે, અને એક શબ્દ પણ બોલી શકતો નથી.

આ બે વિરુદ્ધ વર્તનના વિદ્યાર્થીઓમાં રહેલું શિક્ષણની બે વિરુદ્ધ પદ્ધતિઓ મૂર્તિમાન કરે છે. એકમાં સ્મરણશક્તિના યંત્રતુલ્ય પ્રયત્નો વડે બુદ્ધિ નિર્બલ અને મોભાય થાય છે; અને બીજીમાં વધારે સ્વતંત્ર વિસ્તાર મળતાં બુદ્ધિ કુશળ અને વર્તન સરલ થાય છે.

૧૨. નવીન શિક્ષણ.— હવે રેલ્લેના નવીન શિક્ષણની કલ્પના આપણે જરા વિસ્તારથી તપાસીએ. ગાર્ગેન્ડુઆ પોતાના પ્રેલા શિક્ષકો પાસેથી મેલ્લેલા દોષોનો અવેહૂવ ચિતાર આપ્યા પછી, રેલ્લે તેને પોનોક્રેટીસ નામે એક નવા શિક્ષકને સોંપે છે. આ નવા શિક્ષકનું કામ તેનું અળતર ખૂલાવવાનું, તેના દોષો દૂર કરવાનું અને તેને માણસ બનાવવાનું છે; અને તે પોતાના વિદ્યાર્થી માટે નવા વિચારો પ્રમાણે વ્યવસ્થા કરવાનું ઠરાવે છે.

પ્રથમ શરૂઆત તો પોનોક્રેટીસ હલ્લવેથી કરે છે. તે વિચારે છે, કે “મોટા ક્ષોભ વગર કુદરત મોટા ફેરફારો સહન કરતી નથી.” તે પોતાના વિદ્યાર્થીનું અવલોકન કરે છે, તેનો અભ્યાસ કરે છે, અને તેનો મૂલ સ્વભાવ સમજવાને ઇચ્છે છે. પછી તે કામ હાથમાં લે છે; ગાર્ગેન્ડુઆને શારીરિક, બુદ્ધિવિષયક, અને નીતિવિષયક શિક્ષણ આપવાનું શરૂ કરે છે, અને તેની વૃત્તિ તથા વર્તનની નવીન ઘટના બનાવવાનો નિશ્ચય કરે છે.

૧૩. શારીરિક કેલ્લવળી. આરોગ્યવિદ્યા અને વ્યાયામ, શારીર-રક્ષક સ્વચ્છતા અને વલ્લવર્દક કસરત— શારીરિક કેલ્લવળીના એ જો મુખ્ય ભાગ તરફ રેલ્લે સરખું ધ્યાન આપે છે. ફરેમસે કહેલું કે વેવકૂફની માફક દિવસમાં એક કરતાં વધારે વાર મ્હો ધોવું નહીં; પણ ગાર્ગેન્ડુઆ ભોજન પછી એ મુખપ્રક્ષાલન કરે છે, અને આંખમાં પાણી છાંટે છે. રેલ્લે પ્રથમ વૈદ્ય હતો એ હકીકતનું તેને વિસ્મરણ થતું નથી; અને શરીરની સંભાલ માટે તે સૂક્ષ્મમાં સૂક્ષ્મ સૂચનાઓ આપે છે. કુરૂપ શરીર સાથે પણ જ્ઞાનનું આધાન કરી શકાય, અને વીમલ્સ આકૃતિમાં પણ સદ્ગુણી આત્માનો નિવાસ હોઈ શકે, એમ તે માનતો ન હતો. ગાર્ગેન્ડુઆના પ્રેલા શિક્ષકોએ કહેલું, કે “ચાર આંગળી અને એક અંગુઠાથી વાંઝ હોલવા વસ છે; અને જે કોઈ વીજી રીતે વાંઝ હોલતો હોય, થોતો હોય, કે સાફ કરતો હોય, તેનો કાલ આ મવમાં નિરર્થક જાય છે.” પણ પોનોક્રેટીસ પાસે આવ્યા પછી ગાર્ગેન્ડુઆ પોતાની રીતમાત સુધારે છે અને કુડેમોન જોવો થવાને યત્ન

કરે છે. “કડેમોનના બાઝ એવી સ્વચ્છતાથી હોઝેલા રહેતા, તે એવા સુંદર વસ્ત્રો પહેરતો, અને એવા મનોહર દેખાવનો તથા સમ્યક્ હતો, કે તે મનુષ્ય જેવો નહીં પણ કોઈ ન્હાના ફિરિસ્તા જેવો લાગતો.”

રેલ્લે વ્યાયામને, ક્રમણને, અને સુહી હવાની પ્રવૃત્તિને સરસુ મહત્ત્વ આપે છે. તે ગાર્ગેન્ડુઆને અતિવાંચનથી નેત્ર અમિત કરવા દેતો નથી; અને રાત્રે બહુ વાર વાંચવાની મના કરે છે. સ્થવારે પાઠ આપ્યા પછી તે તેને રમત માટે બહાર લઈ જાય છે. પુસ્તકનો પ્રયાસ પૂર્ણ થતાં ટેનિસ અને દડાનો પ્રયાસ ચાલે છે; “અને પહેલાં જે જુસ્સાથી મનને કસરત આપેલી, તે જુસ્સાથી હવે તે તને કસરત આપે છે.” સ્થાજે પણ પાઠ લીધા પછી રાત્રિભોજનના સમય સુધી ગાર્ગેન્ડુઆ ક્રીડા-ઓમાં કાલનિર્ગમન કરે છે. ઘોડે વેસનું, કુસ્તી કરવી, તરવું, ઘેરે બધી બાબતો ગાર્ગેન્ડુઆ શીખે છે, અને અવયવોને ચપલ તથા સ્નાયુઓને મજબૂત કરે છે. મધ્યકાલના દેહદમનનું જાણે વૈર વાઝવું હોય તે પ્રમાણે દેહાસક્તિની પરાકાષ્ટા કરતાં રેલ્લે પાછું વાઝી જોતો નથી.

૧૪. બુદ્ધિશિક્ષણ.— વધા ડાહ્યા શિક્ષકોની માફક પોનોકે-ટીસ પણ શિષ્યની ઇચ્છા પોતાને અનુકૂલ કરવાને મથે છે. તે યોડા વચ્ચે સુધી ગાર્ગેન્ડુઆને પરિચિત રસ્તે જવા દે છે, અને જ્યારે તેની ભૂલ સમજાવી શકે ત્યારે જ ભૂલ બતાવે છે. ઘણા નવા માસ્ટરો વિદ્યાર્થીઓના વધા પૂર્વે પ્રયત્નોને છોટા કહી તેમનામાં વિરોધવૃત્તિ ઉત્પન્ન કરે છે, તેમ તે કરતો નથી. તે ભૂતકાલનો એકદમ ઉચ્છેદ કરતો નથી; પણ ધીમેધીમે પોતાના શિષ્યના મનમાં મહાકાંક્ષા ઉત્પન્ન કરે છે. તેને પંડિતોના મંડલમાં લઈ જાય છે; અને ત્યાં તેના મનમાં સ્વાભાવિક રીતે જ પંડિત થવાની ઇચ્છા સ્ફુરે છે. પછી ગાર્ગેન્ડુઆ અભ્યાસમાં પડે છે, અને સ્થવારના ચાર વાગતાં ઊઠીને જાણે એક કલાકને પણ અવધ્ય જવા દેવા ન ઇચ્છતો હોય તે પ્રમાણે મથે છે.

રેલ્લે પ્રાચીન ભાષાઓને અને તેમાં વિશેષે કરીને ગ્રીકને કેટલું મહત્ત્વ આપે છે, તે નીચેના અવતરણ પરથી માલુમ પડશે. માર્ગેન્ડુઆ પોતાના પુત્ર પેન્ટાગ્રુઅલને પત્ર લખે છે:— “જોકે મારા સ્વર્ગવાસી પુણ્યનામ પિતાશ્રીએ મને રાજકીય અને ઇતર જ્ઞાન પૂર્ણ અંશે આપવાને પ્રયત્નો કર્યા હતા, અને જોકે મારો શ્રમ અને અભ્યાસ તેમની ધારણા કરતાં આગળ ગયો હતો, તોપણ તે કાલ હાલના જેવો વિદ્યાપ્રાપ્તિને અનુકૂલ ન હતો; અને ત્હને જેવા સારા શિક્ષકો મળ્યા છે તેવા મને મળ્યા ન હતા. એ સમય તો અંધકારથી ભરેલો-અજ્ઞાનનાં વાદળાંથી આચ્છાદિત હતો; અને વધે સ્થલેથી સારું સાહિત્ય માશ પામ્યું હતું. પણ હાલ ईश्वरकृपाથી સાહિત્ય ફરી પ્રસિદ્ધિમાં આવ્યું છે, અને જ્ઞાન ઇટલું વધું વધી ગયું છે કે હું પોતે પહેલા ધોરણના વિદ્યાર્થીઓની જોડે ભાગ્યે જ વેસી શકું; જો કે મ્હારી જુવાનીમાં હું (યોગ્ય રીતે) સર્વોત્કૃષ્ટ પંડિત ગણાતો હતો. હવે તો પ્રાચીન જ્ઞાન અને પ્રાચીન ભાષાઓનું પુનરુજ્જીવન થયું છે;—ગ્રીક (જે વગર પંડિતમાં લખવા માગે તેને શરમ છે), હીબ્રૂ, લાટીન, અને લાટિનનું. મ્હારા વચ્ચેનાં જે પ્રમાણે જ્ઞાનની સૂચનાથી તોપ શોધાયેલી છે, તે પ્રમાણે ईश्वरની પ્રેરણાથી યથાસ્થિત અને રમણીય મુદ્રણની કલા પણ શોધાયેલી છે. આજી દુનિયા પંડિતો, અને વિદ્વાન્ શિક્ષકો, અને પુસ્તકાલયોથી ભરપૂર છે; અને મને લાગે છે કે પ્લેટો, કે સિસરો, કે પેપિનિયનના વચ્ચેનાં પણ અભ્યાસની આટલી સગવડ નહીં હોય. હું જોઉં છું કે હાલના ચોરો, અને ફાંસીખોરો, અને રાજાઓ પણ મ્હારા વચ્ચેના પંડિતો અને ઉપદેશકો કરતાં વધારે જાણે છે. અરે! સ્ત્રિયો અને છોકરીઓ જ્ઞાનના ईश्वरी પ્રસાદની ઇચ્છા કરે છે. * * * * * મારી ઇચ્છા છે કે ત્હમારે પ્રથમ તો ભાષાઓનું પૂર્ણ અધ્યયન કરવું; તેમાં ગ્રીક ક્વિન્ટિલિયન સૂચવે છે તે પ્રમાણે, પછી લાટિન, પછી ક્વિન્ટિલિયનનાં વાંચવા સારું હોબ્રૂ, અને સાથે સાથે લાટીન, અને આરબી. અને ગ્રીકમાં પ્લેટો, તથા લાટિનમાં સિસરોની રીતિ ગ્રહણ કરવાનો પ્રયત્ન કરવો.”

૧૬. પ્રાકૃતિક શાસ્ત્રશિક્ષણ.— પળ રેલ્લે જે વિશેષથી રેને-સાન્સના ઇતર પંડિતોથી જુદો પડે છે તે એ છે, કે તે પ્રાકૃતિક શાસ્ત્રોનો પળ મોટો હિમાયતી છે. તેનો અભ્યાસક્રમ મુખ્ય અંશે વાસ્તવિક છે. રેનેસાન્સમાં મધ્યકાલની સપ્તકલાઓમાંથી વ્યાકરણ, ન્યાય, અને અલંકારની ત્રિપુટીનું મહત્ત્વ વધતું જતું હતું; અને અંકગણિત, ભૂમિતિ, खगोल तथा संगीतના ચતુષ્ટયનો અભ્યાસ ઓછો થતો હતો. પળ ગાર્ગેન્ડુઆના અભ્યાસમાં ત્રિપુટીનું નામ સુદ્ધાં આવતું નથી; તે તો ચતુષ્ટયનું જ અધ્યયન કરે છે. પોતાના પુત્રને પળ તે નીચે પ્રમાણે લખે છે:—

“કલાચતુષ્ટયનો તો તમે પાંચ છ વર્ષના હતા, ત્યારે જ મેં સંસ્કાર આપ્યો છે; અને खगोलના વધા નિયમોની તમને खबर છે કે? ફલા-દેશના શાસ્ત્રને તો અડકતા જ નહીં; એ દંભ માત્ર છે. કાયદાનાં પાંચેય પુસ્તકો તમને મ્હોણે આવડવાં જોડે. * * * * પ્રાકૃતિક જ્ઞાન માટે તો તમારે એવો અભ્યાસ કરવો કે કોઈ પળ સમુદ્ર, કે નદી, કે झरણું તમારું અજાણ્યું રહે નહીં; અને હવાનાં વધાં પરંદાં, વાગ અને જંગલનાં વધાં હાડ, વધી વનસ્પતિ, મૂપૃષ્ઠમાં રહેલી વધી ધાતુઓ, અને પૂર્વ અને દક્ષિણનાં વધાં રત્નોની તમને પિઝાન હોવી જોડે.”

પછી તમારે ગ્રીક, આરબી અને લાટિનમાં લખાયેલા વૈદ્યકનાં પુસ્તકોનો અભ્યાસ કરવો; ટૅલમ્પડ અને કેબાલની પળ અવગણના કરવી નહીં; અને વારંવાર પૃથક્કરણ કરીને મનુષ્ય સંબંધી પૂર્ણ જ્ઞાન મેળવવું. * * * * ટૂંકામાં, તમે જ્ઞાનના ગંભીર અને અગાધ ગર્ત જેવા થજો; કારણ કે મ્હોટા થશો, ત્યારે અભ્યાસની શાંતિ અને વિરામનો તમારે પરિત્યાગ કરવો પડશે. (એટલું યાદ રાખવાનું છે કે રેલ્લેની અદ્ભુત કથામાં ગાર્ગેન્ડુઆ અને પેન્ટાગુલ વચ્ચે રાક્ષસો છે; અને તેમની વધી પ્રવૃત્તિઓ રાક્ષસી પરિમાણ ઉપર છે.)

વઢી એ પળ ધ્યાનમાં રાખવાનું છે કે રેલ્લેને પોતાનો શિષ્ય પ્રકૃતિને માત્ર સમજે તેથી સંતોષ નથી; પ્રકૃતિ પર તેનો પ્રેમ થાય, અને

પ્રકૃતિનો તે અનુભવ કરે એવી તેની આકાંક્ષા છે. તે પોતાના શિષ્યને વનસ્થલીઓમાં અને ઉપવનોમાં જઈને વર્જિલનાં ડ્યોર્જિવસ વાંચવાની મલામણ કરે છે. આ તેમજ વીંજી કેટલીએક વાવતોમાં ૯ રૂસોનો પુરોગામી છે; અને તેની માફક માને છે કે પ્રકૃતિનાં સુંદર સ્વરૂપોના અવલોકનથી કલ્પના વિકસિત અને ચિત્ત સ્વસ્થ થતાં આત્મિક આરોગ્યમાં વૃદ્ધિ થાય છે.

ગાર્ગેન્ડુઆને અભ્યાસમાંથી પ્રસંગોપાત્ત વિરામ આપવાને પોનોક્રે-ટીસે એમ ટરાવ્યું હતું, કે મહિનામાં એક વાર જ્યારે દિવસ શાંત અને સ્વચ્છ હોય, ત્યારે નગરમાંથી બહાર નીકળી જવું; અને પાસેના કોઈ રમણીય સ્થલમાં જઈને ત્યાં ક્રીડા, ગાન, નૃત્ય, પક્ષીગ્રહણ, મત્સ્યગ્રહણ, પ્રસ્તરગ્રહણ, અને એવાએવા મનોહર खेलોમાં કાલ નિર્ગમન કરવો.

૧૬. પદાર્થ દ્વારા શિક્ષણ.— રેલ્લેની અભ્યાસયોજનામાં વિદ્યાર્થીનું મન નિરંતર ચપલ રહે છે. ભોજનને વચ્ચે પળ જ્ઞાનનું ગ્રહણ ધારણ થાય છે. ભોજ્ય પદાર્થ ઉપર, કે પાણી, મધ, પોલી, અને મીઠાના ગુણો પર, અથવા ગાર્ગેન્ડુઆનું ધ્યાન વીંજી જે કંઈ વસ્તુ તરફ આકર્ષાય, તે ઉપર વાતચિત ચાલે છે. દરેક દૃશ્ય વસ્તુ પ્રશ્ન અને ઉત્તર પરંપરાનું સાધન થઈ પડે છે. ગાર્ગેન્ડુઆ વારંવાર ક્ષેત્રોમાં ફરવા જાય છે, અને ત્યાં સુહૃદ પ્રદેશમાં વનસ્પતિશાસ્ત્રનો અભ્યાસ કરે છે;— “વનસ્થલી પર પરિક્રમણ કરે છે, વૃક્ષો અને છોડોનું અવલોકન કરે છે, પ્રાચીન પુસ્તકોની અંદરનાં વર્ણનોની સાથે તેમને સરખાવે છે, અને ઘેર પળ કંઈકંઈ ભાગો લઈ આવે છે.” ગાર્ગેન્ડુઆને શીખવવું થોડું જ પડે છે; રેલ્લેની પદ્ધતિ એવી છે કે પદાર્થોને પ્રત્યક્ષ રાખીને જ્ઞાતવ્યની સહજોપલધિ કરાવી શકાય છે. એવા જ ઉદ્દેશથી તે પોતાના શિષ્યને કારખાનાંઓ, પ્રયોગશાળાઓ, અને સંગ્રહસ્થાનો જોવાને મોકલે છે. રેલ્લે પોતાના શિષ્યને સર્વ કલામાં

પ્રવીણ બનાવવાને ઇચ્છે છે; અને તેની વ્યવસ્થા એવી છે કે તે પ્રસંગ આવે તો રૂસોના એમેલની માફક શારીરિક બલનું કામ પળ કરી શકે. વર્ષાઋતુમાં વહાર ફરવા ન જઈ શકાય, ત્યારે ગાર્ગેન્ટુઆ લાકડાં ચીરે છે, અને કાપે છે; અથવા खळामां दाणा-મસळે છે.

૧૭. આકર્ષક પદ્ધતિઓ.— મધ્યકાલની અંધપરંપરાથી પોતાને છેક વિપાદ થયેલો હોવાથી રેલ્લે પોતાના શિષ્યને વધું જ્ઞાન રમતાં રમતાં આપવાને ઇચ્છે છે, “અને ગણિત સુદ્ધાં ગમ્મતમાં વતાવે છે.” “સંખ્યાશાસ્ત્રની હજારો શોધો” ગાર્ગેન્ટુઆને ગંજીફો खेलતાં શીખવવામાં આવે છે. ભૂમિતિ અને खगोलમાં પણ એ જ પદ્ધતિની યોજના થાય છે; અને એ જ રીતે ગાર્ગેન્ટુઆ ચિત્રકલા, સંગીત, પ્રતિગાવિધાન, વગેરે વાવતો શીખે છે.

૧૮. નીતિશિક્ષણ.— રેલ્લેની વક્રોક્તિ અને મજાકની ઘ્યાનિ પટલી વધી છે, કે તેને નીતિશિક્ષક કહેતાં કોઈને વિસ્મય થાય. પણ પ્રસંગોપાત્ત તે ગંભીર ભાવનું સુદ્ધાં નિરૂપણ કરે છે. ઉદાહરણ તરીકે—

“સોલોમન કહે છે, કે ‘પાપી-આત્મામાં હાપણ પેસતું નથી; અને નીતિરહિત જ્ઞાનમાં આત્માની પાયમાલી છે;’ તેટલા માટે તમે ईश्वरની સેવા કરજો, તેના પર પ્રીતિ રાખજો, તેનાથી ડરતા રહેજો, તેના પર તમારા વધા વિચારો અને વધી આશાઓનો આધાર રાખજો. * * * સંસારની ભૂલોથી સાવચેત રહેજો. વૈમવ પર દિલ લગાડતા નહીં; ऐहिक જિવન ક્ષણભંગુર છે, પણ ધર્મ અવિનાશી છે. તમારા વધા પહોંચીઓનું કામ કરજો; અને તેમના પર સ્નેહ રાખજો. શિક્ષકોને માન આપજો; જેના જેવું ન થવું હોય તેવાની સંગતિથી દૂર રહેજો; અને ईश्वरी કૃપાનો સદુપયોગ કરજો. અને આ પ્રમાણે જેટલું જ્ઞાન તમને પ્રાપ્ત થવું જોઈએ, તેટલું થયું છે એમ તમને લાગે, ત્યારે મારી પાસે આવજો, એટલે હું તમને જોઈ લઈશ, અને મૃત્યુ પહેલાં આશીર્વાચન આપી લઈશ.”

શિક્ષણ મળવાથી પણ લાયક કેળવણી મળતી નથી; અને સમજાવે છે કે જ્ઞાનની વૃદ્ધિ કરતાં શક્તિઓનું સમર્થન વધારે ઉપયોગી છે. માન્ટેન સંસ્કારનો હિમાયતી છે, અને જ્ઞાનને સ્વતઃ ઇટ ગણતો નથી. આપણે તેના પ્રખ્યાત નિવંધમાંથી કેટલાંક અવતરણો આપીને તેના વિચારો સ્પષ્ટ કરીશું.

૨૨. શિક્ષકની પસંદગી.—“જે કોઈ વાલક સારી સ્થિતિનો હોય, અને ગુજરાનની જાતર નહીં પગ પોતાના મનને કેળવવા સારુ અભ્યાસ કરવા ચાહતો હોય, તેના મિત્રોને મારી એવી સલાહ છે કે તેમણે ભરેલા મગજના કરતાં ટરેલા મગજને પસંદ કરવું; અને વિદ્યા તથા બુદ્ધિ અને નીતિ વચ્ચેની અપેક્ષા રાખવા છતાં બુદ્ધિ અને નીતિ તરફ વધારે લક્ષ્ય રાખવું.”

૨૩. શિક્ષકની પદ્ધતિ.—“શિક્ષકો જાગે કોઠીમાં જ્ઞાન રેડી દેવાને આનુર હોય, તે પ્રમાણે નિરંતર વોલ્યા કરે છે; અને પોતે વોલ્યા હોય તે આપણી પાસે વોલાવે છે. પણ આપણા નવા શિક્ષકે આ દોષમાં પડવું નહીં. તેણે પ્રથમથી જ પોતાના શિષ્યની શક્તિની કસોટી કરી જોવી; અને તે પોતાની મેલે વસ્તુઓનો અગુમ્ય કરે, તેમની પરીક્ષા કરે, અને તેમાંથી પસંદગી કરે એવી યોજના કરવી. કોઈવાર શિક્ષકે માર્ગ સૂચવવો, અને કોઈવાર તેને પોતાને છોડવા દેવો. વળી શિક્ષકે જ હનેશાં વિચારો આપ્યા કરવા નહીં, ચિન્તના વિચારો જા છે તે પણ તેણે પ્રસંગોપાત્ત જોયું; અને પ્રસંગોપાત્ત તેને આગળ ચાલવા દેવું, અને પાછળથી તે કેમ ચાલે છે તે જોઈને, પોતે તેની સાથે ચાલવાને કેવી ગતિ રાખવી, તેનો નિર્ણય કરવો.”

નીચેની સૂચના હાલ પણ આપણી ઘણીજાણી શાળાઓને ધ્યાનમાં લેવા જેવી છે:—

“હાલ જ્યારે જૂંદીજૂંદી ગ્રહણભારગશક્તિના વિદ્યાર્થીઓને એક જ રીતે અને એક જ પાઠ આપવામાં આવે છે, ત્યારે આજ્ઞા ટોળામાંથી બે ત્રણ છોકરાંઓને જ પાઠનું ફલ મળે, જ્યાં શું આશ્ચર્ય!

શિક્ષક ગમે તો કોઈ છોકરાને પૂછી જુએ, અને શબ્દજ્ઞાનની નહીં પણ અર્થજ્ઞાનની પરીક્ષા કરે, તો તે કેટલું થોડું જાણે છે તેની તેને યાત્રી થશે. વહેતર તો એ છે કે શિક્ષકો વિદ્યાર્થી જે શીખ્યો હોય, તે તેની પાસે હજારો જૂઠાંજૂઠાં રૂપોમાં મૂકાવવું, અને જૂઠાજૂઠા વિષયોમાં તેને લાગુ પાડવાનું કહીને તે વરોવર સમજ્યો છે કે નહીં એ તપાસવું. જ્યારે લાંબો સમય એક જ રૂપમાં વહાર નીકળે, ત્યારે એના પર પાચનાક્રિયા નથી થઈ એમ સમજાય છે; કારણકે જડર જો અન્નનું રૂપ બદલે નહીં, તો તેણે કશું કર્યું નથી.”*

બીજી, “જેવી રીતે વહુ પાણીથી છોડ વળસે છે, અને વહુ તેલથી દીવો જાંલો થાય છે, તેવી રીતે વહુ મળવાથી મન નિર્વલ થાય છે. આપણા પંડિતો પુસ્તકોમાંથી જ્ઞાન ચોરે છે, અને જે પ્રમાણે પક્ષીઓ પોતાનાં બચ્ચાંને લાવવાવાને લાગા ચાંચમાં લઈને લે છે, તે પ્રમાણે જ્ઞાન જીભ ઉપર લઈને ફરે છે; અને પક્ષીઓની જ માફક જરા પણ સ્વાદ લીધા વગર વચ્ચાં પાસે કહાડી નાખે છે. આપણાં માવાપ વહુ તકલોફ લે છે અને લેવું કરે છે, તેથી આપણને જ્ઞાન મળે છે; પણ વિવેક કે સદ્ગુણનો તો એક શબ્દ પણ નહીં.”

૨૪. શાળાનું નિયમન.— મૅન્ટેનની શિક્ષણપદ્ધતિમાં તેના પિતાએ તેને જે પદ્ધતિઓથી શિક્ષણ આપેલું, તેનું પ્રતિપાદન છે; અને પાઠશાળામાં તેને જે અનુભવ થયેલો તેનું સ્વંદન છે. તેના પિતાએ તેને અપૂર્વ નરમાશ અને છૂટથી લેખ્યો હતો. તેની વૃત્તિ ક્ષુભિત ન થાય એટલા માટે સ્થિરતા વાદિત્રના સ્વરથી તેને નિદ્રામગ્ન કરવામાં આવતો. પણ પાઠશાળાના અનુભવથી તેને ઝાસ થયેલો, અને તે નીચે પ્રમાણે લેખે છે:—

“વાલ્કોને યોગ્ય અને કોમલ રીતમાતથી જ્ઞાન તરફ આકર્ષવાને બદલે આપણા શિક્ષકો તેમને સોટી અને નિર્દયતા માત્ર બતાવે છે. આ કટોરતા અને આ ક્રૂરતાને ધિક્કાર છે! મને લાગે છે કે સુસ્થ

* આના સંબંધમાં શાકોટો સંબંધી લેખતા આપેલી ટીપ જોવી.

સ્વભાવને તેના કરતાં બીજું કશું વધારે નુકસાનકારક નથી. * * *
 તેઓ પાટ આપતા હોય ત્યારે પ્રવેશ કરશો, તો છોકરાઓનાં આક્રંદ
 સિવાય બીજું કશું તમે સાંભળશો નહીં; અને મહેતાજી સાહેવ
 ગુસ્તામાં આવીને સંગીતમંડલની પૂર્ણતા કરતા હશે, તે જોશો.
 મયાનક વદનથી અને હાથમાં સોટી લઈને વિચારાં કોમલ અને બહોળ
 વાલકોને પુસ્તકો પર પ્રીતિ કરાવવાનો આ રસ્તો ઘણો સારો! * * *
 શાળાઓમાં લોહીથી રંગાયેલી સોટીઓને વદલે લીલાં પાનડાં અને
 ધૂલિરત ફૂલો વેરાતાં હોય તો કેટલું વહેતર ! મારા હાથમાં અધિ-
 કાર હોય તો હું દિવાલો પર આનંદ, અને સંતોષ, અને વસંત, અને
 કૃપાનાં ચિત્રો કઢાવું; કે વિદ્યાર્થીઓને જેથી ફાયદો છે, તેમાં
 તેમને સુખનો પણ અનુભવ થાય.”

૨૬. શિક્ષણનો ઉદ્દેશ.— મૅન્ટેનના વિચાર પ્રમાણે કેલવળીનો
 ઉદ્દેશ વિશેષ નથી, પણ સામાન્ય છે; અમુક કલા કે જ્ઞાન આપવાનો
 નથી, પણ વધી ઉપયોગી કલા અને વધાં ઉપયોગી જ્ઞાન માટે યોગ્યતા
 આપવાનો છે. અને એ વિચાર તે નીચે પ્રમાણે પ્રદર્શિત કરે છે:—

“હું એકવાર ઑરલીઅન્સ જતો હતો, ત્યારે ફેરીની આ તરફના મે-
 દાનમાં મેં એ પંડિતોને વોર્ડો તરફ જતા જોયા; તેઓ એકવીજાથી પચાસ
 કદમને અંતરે ચાલતા હતા. તેમનો પાછલ કેટલાએક સવારો હતા,
 અને તેમાં એક ગૃહસ્થ— મરહુમ કાઉન્ટ ડી લા રોશફોકોલ્ટ
 મોઝરે સવારી કરતો હતો. મારા કોઈ સોવતીએ આગળના પંડિ-
 તને પૂછ્યું, કે ‘સાહેવ, પાછલ આવે છે તે કોણ ગૃહસ્થ છે ?’ તે વિચારા
 પંડિતને પાછલના સવારોની યાદ ન હતી, તેથી તેણે એમ ધાર્યું કે
 એ માણસ તેની સાથેના પંડિતને ઉદ્દેશીને પૂછતો હશે; એટલે તેણે
 હસીને કહ્યું, કે ‘નહીં સાહેવ, એ ગૃહસ્થ નથી. એ તો એક વૈયાકરણ
 છે; અને હું નૈયાયિક છું.’ હવે આપણે અહીં વૈયાકરણ કે નૈયાયિકની
 કેલવળીનો વિચાર કરવાનો નથી, આપણે તો ગૃહસ્થની કેલવળીનો
 વિચાર કરવો છે; તેથી જેમની મરજી હોય તેઓ મળે પોતાનો કાલ-
 ક્ષેપ એવી રીતે કરે, પણ આપણું કામ નિરાલું છે.”

“કોહરસ્તે જતા માણસ માટે તમે એમ કહો, કે ‘અહો! કેવો વિદ્વાન! અને વીજાને માટે એમ કહો, કે ‘અહો! કેવો મલો!’ તો આસપાસના માણસો જરૂર પેલા વિદ્વાન માણસ તરફ નજર કરશે. ત્રીજો એમ કહેવાને પણ હાજર હોય તો વહુ સારું, કે ‘અહો! કેવા મૂર્ખો!’ માણસો એમ તરત પૂછે છે, કે ‘તે ગ્રીક જાણે છે કે લાટિન્!’ તે પદ્યમાં લખે છે કે ગદ્યમાં!’ પણ તે વિદ્વત્તાથી વહેતર થયો છે કે નહીં, અને વધારે ડાહ્યો થયો છે કે નહીં, અર્થાત્ તે વધારે સારું શીખેલો છે કે નહીં, એ જ વાત પ્રથમ પૂછવા જેવી છે; વધારે શીખેલો છે કે કેમ એ નહીં.” વળી, “વિદ્વાન આપણે વીજાની વિદ્વત્તાથીયે થઈ શકીએ; પણ પોતાનાં ડહાપણ વગર ડાહ્યા થવાના નહીં.”

૨૬. શિક્ષણના વિષયો.— મૅન્ટેન વિદ્યાર્થીને પુસ્તકો સિવાય વીજી વળી બાબતો પરથી શીખવાની સલાહ આપે છે:—

“આપણે જો આત્મસ્વરૂપ વરાવર ઓઢાલ્યું હોય, તો દુનિયાના મોટા દર્પણમાં જોતું જોડાએ. મિનમિન સ્વમાલો, પંથો, વિચારો, કાયદાઓ, અને રિવાજો જોયાથી આપણે જરા થંડા થઈર ઊંચે, તથા આપણી અપૂર્ણતા અને અશક્તિ જોઈ શકીએ ઊંચે; અને એ પરિણામ કંઈ જીવંતેવું નથી. એટલા વધા રાજ્યવિપ્લવો અને એટલા વધા પ્રજાઓના ભાગ્યવિવર્તો જોયા પછી આપણામાં આપણને ચમત્કાર લાગવાનો નથી; તથા આટલાં વધાં નામ અને આટલા વધા વિજયો વિસ્મૃત્તિની છાયામાં આવી ગયા છે તે જાણ્યા પછી ન્હાનીસરખી જી-તો મેઢવીને આપણાં નામ અમર રાખવાની વ્યર્થ આશા ઉત્પન્ન થવાની નથી.”

“દુનિયાની સાથે પ્રસંગમાં આવ્યા પછી મનુષ્યની વિવેકબુદ્ધિ કંઈ અજવ જેવી રીતે સત્યગ્રાહક થઈ જાય છે. જ્યારે શિશિરમાં હિમથી મારા ગામડાની દ્રાક્ષવલ્લિઓ સૂકાઈ જાય છે, ત્યારે પાદરીને વિચારાને એમ લાગે છે કે સુદા સારી આલમ પર

સ્વભાવને તેના કરતાં વીજું કશું વધારે નુકસાનકારક નથી. * * *
 તેઓ પાટ આપતા હોય ત્યારે પ્રવેશ કરશો, તો ઢોકરાઓનાં આક્રંદ
 સિવાય વીજું કશું તમે સાંભળશો નહીં; અને મહેતાજી સાહેવ
 ગુસ્તામાં આવીને સંગીતમંડળની પૂર્ણતા કરતા હશે, તે જોશો.
 મયાનક વદનથી અને હાથમાં સોટી લઈને વિચારાં કોમલ અને બ્હોળા
 વાલકોને પુસ્તકો પર પ્રીતિ કરાવવાનો આ રસ્તો ઘણો સારો! * * *
 શાळाઓમાં લોહીથી રંગાયેલી સોટીઓને વદતે લીલાં પાનડાં અને
 खूबखुरत ફૂલો વેરાતાં હોય તો કેટલું વહેતર ! મારા હાથમાં અધિ-
 કાર હોય તો હું દિવાલો પર આનંદ, અને સંતોષ, અને વસંત, અને
 કૃપાનાં ચિત્રો કઢાવું; કે વિદ્યાર્થીઓને જેવી ફાયદો છે, તેમાં
 તેમને મુશ્કેલી પણ અનુભવ થાય.”

૨૬. શિક્ષણનો ઉદ્દેશ.— મૅન્ટેનના વિચાર પ્રમાણે કેલ્વિનીનો
 ઉદ્દેશ વિશેષ નથી, પણ સામાન્ય છે; અમુક કાળા કે જ્ઞાન આપવાનો
 નથી, પણ વધી ઉપયોગી કાળા અને વધાં ઉપયોગી જ્ઞાન માટે યોગ્યતા
 આપવાનો છે. અને એ વિચાર તે નીચે પ્રમાણે પ્રદર્શિત કરે છે:—

“હું એકવાર ઑરલીઅન્સ જતો હતો, ત્યારે ફ્લેરીની આતરફના મે-
 દાનમાં મેં એ પંડિતોને વોર્ડો તરફ જતા જોયા; તેઓ એકવીજારી પચાસ
 કદમને અંતરે ચાલતા હતા. તેમનો પાછલ કેટલાક સવારો હતા,
 અને તેમાં એક ગૃહસ્થ— મરહુમ કાઉન્ટ ડી લા રોશફોકોલ્ટ
 મોઝરે સવારી કરતો હતો. મારા કોઈ સોવતીએ આગળના પંડિ-
 તને પૂછ્યું, કે ‘સાહેવ, પાછલ આવે છે તે કોણ ગૃહસ્થ છે ?’ તે વિચારા
 પંડિતને પાછલના સવારોની યાદ ન હતી, તેથી તેણે એમ ધાર્યું કે
 એ માણસ તેની સાથેના પંડિતને ઉદ્દેશીને પૂછતો હશે; છતાં તેણે
 હસીને કહ્યું, કે ‘નહીં સાહેવ, એ ગૃહસ્થ નથી. એ તો એક વૈયાકરણ
 છે; અને હું નૈયાયિક છું.’ હવે આપણે અહીં વૈયાકરણ કે નૈયાયિકની
 કેલ્વિનીનો વિચાર કરવાનો નથી, આપણે તો ગૃહસ્થનો કેલ્વિનીનો
 વિચાર કરવો છે; તેથી જેમની મરજી હોય તેઓ મહે પોતાનો કાલ-
 ક્ષેપ એવી રીતે કરે, પણ આપણું કામ નિરાલું છે.”

“કોહ રસ્તે જતા માણસ માટે તમે એમ કહો, કે ‘અહો! કેવો વિદ્વાન! અને વીજાને માટે એમ કહો, કે ‘અહો! કેવો મલો!’ તો આસપાસના માણસો જરૂર પેલા વિદ્વાન માણસ તરફ નજર કરશે. ત્રીજો એમ કહેવાને પણ હાજર હોય તો વહુ સારું, કે ‘અહો! કેવા મૂર્ખો!’ માણસો એમ તરત પૂછે છે, કે ‘તે ગ્રીક જાણે છે કે લાટિન્? તે પદ્યમાં લખે છે કે ગદ્યમાં!’ પણ તે વિદ્વત્તાથી વહેતર થયો છે કે નહીં, અને વધારે ડાહ્યો થયો છે કે નહીં, અર્થાત્ તે વધારે સારું શીખેલો છે કે નહીં, એ જ વાત પ્રથમ પૂછવા જેવી છે; વધારે શીખેલો છે કે કેમ એ નહીં.” વઢી, “વિદ્વાન આપણે વીજાની વિદ્વત્તાથી થઈ શકીએ; પણ પોતાના ડહાપણ વગર ડાહ્યા થવાના નહીં.”

૨૬. શિક્ષણના વિષયો.— મૅન્ટેન વિદ્યાર્થીને પુસ્તકો સિવાય વીજી ઘણી વાવતો પરથી શીખવાની સલાહ આપે છે:—

“આપણે જો આત્મસ્વરૂપ વરાવર ઓઢાવું હોય, તો દુનિયાના મોટા દર્પણમાં જોવું જોઈએ. મિત્રમિત્ર સ્વભાવો, પંથો, વિચારો, કાયદાઓ, અને રિવાજો જોયાથી આપણે જરા થંડા થઈએ છીએ, તથા આપણી અપૂર્ણતા અને અશક્તિ જોઈ શકીએ છીએ; અને એ પરિણામ કંઈ જેવુંતેવું નથી. એટલા વધા રાજ્યવિપ્લવો અને એટલા વધા પ્રજાઓના માગ્યવિવર્તો જોયા પછી આપણામાં આપણને ચમત્કાર લાગવાનો નથી; તથા આટલાં વધાં નામ અને આટલા વધા વિજયો વિસ્મૃત્તિની છાયામાં આવી ગયા છે તે જાણ્યા પછી ન્હાનીસરખી જી-તો મેઢવીને આપણાં નામ અમર રાખવાની વ્યર્થ આશા ઉત્પન્ન થવાની નથી.”

“દુનિયાનો સાથે પ્રસંગમાં આવ્યા પછી મનુષ્યની વિવેકબુદ્ધિ કંઈ અજવ જેવી રીતે સત્યગ્રાહક થઈ જાય છે. જ્યારે શિશિરમાં હિમથી મારા ગામડાની દ્રાક્ષવલ્લિઓ સૂકાઈ જાય છે, ત્યારે પાદરીને વિચારાને એમ લાગે છે કે જુદા સારી આલમ પર

કક્ષા થયા છે. આપણા આ અંતરવિગ્રહો જોડેને ઘણાને એમ લાગે છે કે દુનિયા પાયમાલ થવા વેડી છે, અને મહાપ્રલય નજીક આવ્યો છે. પણ આમ બોલનારા લોકોને એટલી खबर નથી કે તમારી હકીકતો કરનાં ઘણી વધારે खराब હકીકતો દુનિયામાં બની ગઈ છે; અને તેપણ દુનિયાના વીજા હજારો ભાગોમાં લોકો મજા કરે છે.”

* * * * *

“ક્ષત પુસ્તકપાંડિત્યમાં વહુ માલ નથી; તે ટુંગાર તરીકે ટીક છે, પણ પાયા તરીકે નહીં. * * * એટલા માટે મનુષ્યોનો પરિચય અને પરદેશમાં પ્રવાસ એ પરમ ઉપયોગી સાધનો છે: અને તે પેન્થીઓન” નું ક્ષેત્રફલ જાણવાને, કે બાનુ લિવિયાના પોશા-ક્ષી કિંમત કરવાને, કે નીરોની લાંબી પહોળી મુલાકાતિ નાપવાને, અને એવીએવી વાવતો માટે નહીં; પણ લોકોના સ્વભાવ અને રીત-માનનું જ્ઞાન લઈ આવવા માટે, અને પારકી બુદ્ધિના સરાણ પર ઘસીને આપણા બુદ્ધિ તીવ્ર તથા સતેજ કરવાને માટે.” * * *

“માણસોના પ્રસંગમાં હું ઇતિહાસનો પણ સમાવેશ કરું છું; કે જેથી યુગયુગના વીરપુરુષો સાથે વિદ્યાર્થીને પરિચય થાય. એ અભ્યાસ એવો છે કે કેટલાએક તેમાંથી ઘણો ઉપદેશ મેળવી શકે, અને કેટલા એક બિલકુલ નહીં. તેના શિક્ષકે એટલું ધ્યાનમાં રાખવું કે કાર્ય-જ્ઞાના અધઃપાતનો તારીખ યાદ રાખાવવાનો શ્રમ ન લેતાં, તેણે હાની-દાલ : અને સ્થિતિઓ કેવા માણસો હતા તે સમજાવવું; અને માર્સેલસ^૧ ક્યાં મરી ગયો તેનો તકલીફ છોડીને તેના મૃત્યુનું નીતિવિષયક તાત્પર્ય વતાવવું. ઇતિહાસના વધા વનાવો તે ન જાણે તો હરકત નહીં; પણ એ વનાવો ઉપર વિચાર વાંધતાં તે જાણે એ પ્રમાણે શીખવવું.

^૧ રોમનું એક પરમ મહત્ત્વ દેવાલય.

^૨ રોમનો એક દુર ક્ષેત્રગાહ (૩૧-૩૮).

^૩ કાર્યજ્ઞો પ્રખ્યાત વીર.

^૪ કાર્યજ્ઞ સાથેના વિગ્રહમાં રોમનો મુખ્ય વીર.

^૫ કાર્યજ્ઞ સાથેના વિગ્રહમાં રોમનો એક પ્રખ્યાત ધનાર્પત.

મને એમ લાગે છે કે ઇતિહાસનો અભ્યાસ આપણે વધા વધુ જ જૂદી જૂદી રીતે કરીએ છીએ. લિવી*માંથી મને એવી સંકડો चीजો મળી આવી છે કે જે વીજાએ નહીં જોઈ હોય; અને વેશક પ્લુટાર્કને એવી હજારો चीजો મળી હશે કે જે મારી નજરે પળ ચડી નથી,—અને તે કદાચ એવી કે લેખકે લખી પણ નહીં હોય; કેટલાએકને તો લિવી વ્યાકરણ માત્ર શીખવે છે, અને વીજાને ફિલસુફીના ગારીરની ગરજ સારે છે, કે જેના અભ્યાસથી જનસ્વભાવની પરમ ગંભીર વસ્તુઓનો અનુભવ થાય.”

૨૭. વિદ્યાર્થીનું વર્તન.— “કેટલાએક દાંભિક અને અસમ્ય માણસો વીજાના કરતાં ઉચ્ચતર દેખાયાનો, અને પોતે જાણે કાંટાં હતર જાતિના જન્મેલા હોય તેવું આચરણ કરવાનો પ્રયત્ન કરે છે. તેઓ વીજાની મૂલો કહાડીને અને વિચિત્ર તથા નવીન વિચારોનું પ્રતિપાદન કરીને આવરુ મેલવવાની અપેક્ષા રાખે છે. પણ એવી હલજી ટેવથી દૂર રહેવામાં જ વિદ્યાર્થીને લાભ છે. એટલું હમેશાં યાદ રાખવું કે વિચિત્રતા મહાત્માઓને જ માફ કરવામાં આવે છે, અને તેમને જ કદાચ ભૂપણ થઈ પડે છે; પણ સાધારણ માણસોને તો એ ભયંકર છે.”

૨૮. વિચારપરીક્ષણ.— “તેને દરેક વાવતનું શોધન અને પરીક્ષણ કરવા દેજો, અને કોઈ પણ વાવત તે અધિકારને માન આપીને સ્વીકારે એમ કરતા નહીં. ઍરિસ્ટોટલના સિદ્ધાંતો એપિક્યુરસ કે સ્ટોઇકના સિદ્ધાંતો કરતાં વધારે સિદ્ધ છે એમ તેને જણાવતા નહીં; જો તેનામાં તાકાત હશે તો એ સિદ્ધાંતોમાંથી પોતાની પસંદગી કરશે, અને નહીં હોય તો શંકામાં રહેશે. કારણકે જો તે પોતાની અક્કલથી ડેનોફન અને પ્લેટોના વિચારો ગ્રહણ કરે, તો પછી તે વિચારો એમના નથી, પણ તેના છે: જે વીજાને અનુસરે છે, તે કશાને અનુસરતો નથી; તેને કરું મળતું નથી, કારણકે તે કરું શોધતો પણ

નથી. પોતે કેટલું જાણે છે તેટલું તેગે જાણવું જોઈએ. તેનું કામ જ્ઞાન મેલવવાનું છે, કોઈના સિદ્ધાંતો સ્વીકારવાનું નથી; અને જો તેને વિચારોનો વરાવર ઉપયોગ કરતાં આવડે, તો તે વિચારો કયે સ્થલેથી મળ્યા, તે તે ભૂલી જાય તોપણ હરકત નહીં.” *

૨૯. છેલ્લો ઉપાય.—વિલકુલ खराब છોકરા માટે મૉન્ટેન છેલ્લો ઉપાય વતાવે છે તે વાંચવા લાયક છે:—

“જો કોઈ છોકરો એવા વિરુદ્ધ સ્વભાવનો નીકળી પડે, કે પ્રવાસના રસિક વૃત્તાંત કે સયુક્તિક સંભાષણના કરતાં તેને નિર્માલ્ય વાર્તા વધારે પસંદ પડે; જે વીજાઓ નગારાંનો ઘોષ સાંભળી એક તરફ ધસે, ત્યારે પોતે ઢાકલું સાંભળી મદારીની રમત જોવા જાય; જેને રણમાંથી ફત્તેહ મેલવીને પાછા વળતાં ટેનિસના વિજય કરતાં ઓછો આનંદ થાય; એવાને માટે હું એક છેલ્લો ઉપાય વતાવું છું:—તે ભલે કોઈ મોટા અમીરનો દીકરો હોય, તોપણ તેને કોઈ સારા શહેરના મઢિયારાની દુકાને મૂકવો.” પોતાના હાથથી સુધારેલી નકલમાં તે એક ટૂંકો રસ્તો વતાવે છે:— “જો સાક્ષી વગર કામ થાય તેમ હોય, તો તેની ગરબન ચીપી નાંચવી; અથવા— તેને મઢિયારાને ત્યાં મૂકવો.”

૩૦. વ્યવસ્થેદક સંક્ષેપ.— ૧. રેનેસાન્સના શિક્ષણનું પ્રથમ લક્ષણ એ છે કે તેમાં મધ્યકાલનાં શિક્ષણની કેટલીએક ભૂલોનો પરિત્યાગ થાય છે.

* આવા જ આજ્ઞાયથી મૉન્ટેન વીજે સ્થલે કહે છે, કે “પાઠે જાણવું એ કરું નહીં જાણવું જેવું છે.” પણ આ શબ્દો ઘણી વાર સ્ત્રોતી રીતે સમજવામાં આવે છે. કહેવાનું તાત્પર્ય એટલું જ છે કે જ્યારે અમુક વિચાર મનમાં પ્રવેશ કરે છે, ત્યારે તેને જે શબ્દોથી તે દાહલ થયો હોય તેની અપેક્ષા રહેતી નથી. તેટલા માટે જ્યાં સુધી શબ્દો વગર ચાલે નહીં. ત્યાં સુધી વિચાર પૂરેપૂરો પકડાયો નથી એમ સમજાય છે. જાણવું અને પાઠે જાણવું એ કંઈ વિરુદ્ધ નથી, પણ ભિન્ન વસ્તુઓ છે; અને મન શબ્દોમાં અનાયાસે ગતિ કરી શકે છે તેથી ઘણી વાર વિચારનું અજ્ઞાન કે તેની અવગણના તિરોહિત થાય છે. પણ કેટલીએક વાર અમુક વિચારો અમુક શબ્દપંક્તિઓની સાથે સ્વાભાવિક રીતે જ સંબંધ થાય છે; અને ત્યારે આપણે જાણીએ છીએ તેની સાથે પાઠે પણ જાણીએ છીએ.

૨. વીજું લક્ષણ એ છે કે ભિન્નભિન્ન સિદ્ધાંતો અને પદ્ધતિઓના સમાધાન માટે પ્રયત્ન કરવામાં આવે છે.

૩. શિક્ષણમાં અધિકારને અનુસરવાને વડલે સ્વતંત્ર શોધની પ્રવૃત્તિ દાખલ થાય છે.

૪. શિક્ષણ નીતિ અને ધર્મના પ્રદેશોમાં જ હતું, ત્યાંથી છૂટીને વ્યાવહારિક અને સામાન્ય બને છે.

૫. પુસ્તકોની સાથે જ્ઞાનસાધન તરીકે પદાર્થોનો ઉપયોગ થઈ શકે, અને પ્રકૃતિનો પ્રત્યક્ષ અભ્યાસ પણ કરી શકાય, એવી કલ્પના દૃષ્ટિમર્યાદામાં આવે છે.

૬. શિક્ષણ એ ઉત્પત્તિના જેવી નહીં, પણ સંવર્દનના જેવી ક્રિયા છે, એ વિચાર પ્રસરવા લાગે છે.

૭. જ્ઞાન સ્વતઃ દૃષ્ટ નથી, પણ મનને કેળવવાની ખાતર દૃષ્ટ છે, એવી સમજણ શરૂ થાય છે.

૮. ક્રૂર નિયમનને વડલે કૌમલ નિયમન, અને કઠોર રીતમાતને વડલે સમ્યક્તા પ્રવેશ કરે છે.

૯. પરમાપાના જ્ઞાનનો મહિમા થવાથી અને સર્વને સાહિત્ય શીખવવાનો પ્રયત્ન થવાથી ઘણાનો વ્યર્થ કાલક્ષેપ થાય છે; તથા વાલ્યાવસ્થા નિષ્ફળ જવા લાગે છે; અને હાલ પણ રેનેસાન્સની અસરમાંથી યૂરપ પૂરેપૂરું છૂટું થયું નથી.

સમયને કહ નીતિ યોગ્ય છે, એ ન જાણવાને લીધે જ દુનિયાને મહા-
વ્યથાઓ ભોગવવી પડી છે.

૩. લૂથર (૧૪૮૩-૧૫૪૬). — મહાત્મા લૂથરનું જન્મવૃત્તાંત સહુ
કોઈને વિદિત છે. તે ગરીબ માથાપને પેટે જન્મ્યો હતો, અને ગરીબાઈમાં
ઉછર્યો હતો. પિતાએ તેની બુદ્ધિ જોઈને તેને કાયદા શીખવવાનો નિશ્ચય
કર્યો હતો, અને તે તેણે સ્વીકાર્યો હતો. પણ એક વખત પોતાના કોઈ
મિત્ર સાથે એફર્ટના કિલ્લા નજીક આવતામાં એ મિત્રનું વીજળીથી મૃત્યુ
થયું; અને લૂથરે જગતનું સ્વરૂપ જોઈ લીધું. તે એફર્ટમાં ગયો, અને
વકીલ થવાને વડલે ઑગસ્ટાઈન્ મંટનો સાધુ થયો. મંટમાં તેના પર
કંઠકંઠ વિપત્તિઓ પડી; અને તેને કંઠકંઠ અનુભવો થયા. ૨૭ વર્ષની
વયે તે રોમ ગયેલો. ત્યાં તેના મનમાં કેવા વિચારો ઊભરાયા હશે તે
લૂથર જેવો જ કોઈ આપણને સમજાવી શકે, અને કાર્લાઈલ્ નીચે
પ્રમાણે સમજાવે છે:—

“આ રોમ, આ જૂઠા આચાર્યોની રંગભૂમિ, — આના ઉપર મનોહર
પવિત્રતાનું આચ્છાદન નથી, પણ વીજું જ છે; આ રોમ અને આ રંગ-
ભૂમિ જૂઠાં છે. પણ તેમાં મ્હારે લૂથરને શું? હું વિચારો શા હિસાબમાં છું?
હું દુનિયાનો શી રીતે ઉદ્ધાર કરી શકું એમ છું? મ્હારી ઇટલી તાકાત
નથી. હું ઓછી શક્તિનો અને એકાંતવાસી છું; મ્હારે દુનિયાની શા માટે
પંચાત કરવી જોઈએ? એ કામ તો મારા કરતાં ઘણા મ્હોટા માણસોનું
છે. મ્હારું કામ તો આ ભવાટવીની યાત્રા સંભાળી ચાલીને પૂરી કર-
વાનું છે. હું મ્હારી ન્હાની સરખી ફરજ સારી રીતે વજાવી શકું તો
વસ છે. અટવી મયાનક છે તે મ્હારા હાથમાં નથી; ईश्वरના હાથમાં છે.”

લૂથર નમ્ર અને શાંત વૃત્તિનો સાધુ હતો. પોપના અધિકારે તેને
છેડ્યો ન હોત, તો ઘણું કરીને તે કશું ન કરત. ઘણું કરીને તે ईश्वર
પર આધાર રાખીને પોતાની ન્હાની ફરજો માત્ર વજાવ્યા કરત; અને
કાલરાત્રિનો મહાયાત્રામાં ગમે તેમ કરીને માત્ર પોતાના આત્માનું
રક્ષણ કરત, પણ પોપના અધિકારે તેના માર્ગમાં પ્રતિરોધ કર્યો; તથા

તેને શ્રીરત્ન દાસવવાની અને પ્રહ્યાદ થવાની ફરજ પાડી. દશમા લીઓના ક્ષમાપત્રોના વ્યાપારની હક્કીકત જાહેર છે. ઇ. સ. ૧૫૧૭ ના ઑક્ટોવરની ૩૧ મી તારીખે લૂથરે દેવાલયના દરવાજા પર એક લેખ ચોટીને ईश्वर જ પાપની ક્ષમા આપી શકે — એ સિદ્ધાંત ૧૫ પ્રમાણીથી પ્રતિપાદિત કર્યો. ઘોષને લૂથરની કે તેના સિદ્ધાંતોની થોડી જ પરવા હતી; પણ એ સિદ્ધાંતોનો નાશ કરવાનું તેને અનુકૂલ લાગ્યું; અને “લૂથરના ગ્રંથો વાલી નાંખવાનો, તથા તેને બાંધીને રોમમાં લાવવાનો” હુકમ બહાર પડ્યો. ઇ. સ. ૧૫૨૦ ના ડીસેમ્બરની ૧૦ મી તારીખે વિટે-નબર્ગનો પ્રજાના દેસતાં અને તેમના સિંહનાદો વચ્ચે લૂથરે એ આજ્ઞાપત્રિકાને ચિતાદાહ કર્યો. પોપે એ ‘સિંહનાદ’ ઉત્પન્ન થવા દેવો જોડતો ન હતો; એ ‘સિંહનાદ’ તો મહાનિદ્રામાંથી પ્રજાઓની જાગર્તિનો નાદ હતો.

વર્મ્સનો ધર્મસભા અને તેમાં ઇ. સ. ૧૫૨૧ ના ડીસેમ્બરની ૧૭ મી તારીખે લૂથરનું આગમન — એ અર્વાચીન યુરોપીય इतिहासમાં સર્વ-થી ભવ્ય બનાવ છે. મિત્રોએ તેને ન જવાને ઘણું કહેલું, અને દૂસરા અગ્નિદાહનું સ્મરણ આપેલું; પણ લૂથરે ઉત્તર આપેલો, કે “વર્મ્સમાં છાપરાં પરનાં નલિયાં જેટલા શેતાન હશે, તે પણ હું જવાનો.” એ ધર્મસભામાં તેનું ભાષણ નમ્ર, સ્પષ્ટ અને વેધડક હતું. “મ્હારાં લખાણોમાં કેટલુંએક મારું પોતાનું છે, અને કેટલુંએક ईश्वरी લેખ પરથી લીધેલું છે. મારું પોતાનું છે તેમાં દોષ આવી ગયો હશે; ક્રોધ, અદૂર દૃષ્ટિ, અને બીજાં ઘણાં. કારણોથી છોડું લખાયું હશે; અને એમાંથી મોક્ષ મળશે તે હું ईश्वરી પ્રસાદ સમજીશ. પણ જે મેં સિદ્ધ સત્ય અને ईश्वરી લેખ પરથી લીધેલું છે, તે મ્હારાથી ચેંચી લેવાય તેમ નથી. હું કેમ ચેંચી લઈ શકું? ધર્મપુસ્તકનાં પ્રમાણો બતાવીને અથવા ન્યાય્ય દલોલોથી તમે મ્હારી વાતને સુશીથી રદ કરો; પણ તે સિવાય તો હું બોલ્યું નવોલ્યું કરવાનો નથી. કારણકે મને જે સત્યપ્રમા છે, તેથી વિરુદ્ધ જવામાં સલામતી કે હાપણ કશું નથી. આ હું તમારી સમક્ષ કહ્યો છું; મ્હારાથી બીજું કશું થાય તેમ નથી; ईश्वર મારી ઝઘાર કરશે.”

૪. પ્રોટેસ્ટન્ટ સિદ્ધાંતો.— લૂથરે શિક્ષણની જે સેવા વજારી તે તપાસતા પહેલાં પ્રોટેસ્ટન્ટ સિદ્ધાંતોમાં જ જે નવીન વીજ રોપાયું હતું, તે વિચારવાની જરૂર છે. પ્રોટેસ્ટન્ટ મત એવું હતું કે મનુષ્ય અને તેના મહાન પિતા વચ્ચે જોસસ ક્રાઇસ્ટ સિવાય કોઈ સંયોજક નથી; અને દરેક મનુષ્ય વાઇવલ અને ક્રાઇસ્ટની સાહાય્યથી ईश्वर સાથે પ્રાર્થના વગરનો વ્યવહાર વાંધી શકે છે. આથી સર્વેને વાઇવલનો અભ્યાસ કરાવવાનું, શિક્ષકો પૂરા પાડવાનું, અને શાळाઓ સ્થાપવાનું કર્તવ્ય ફલિત થાય છે. અને તેથી પ્રાથમિક શાळा પ્રોટેસ્ટન્ટ મતનું પરજંદ છે, અને ધર્મોદ્ધાર તેનું પારણું છે, એમ કહેવામાં આવ્યું છે તે ચચાર્થ છે.

ધર્મોદ્ધારનું વીજનું પગ એક ફલ વિચારવા લાયક છે. તેથી આત્મ-બુદ્ધિ અને આત્મનીતિનો અધિકાર સ્થાપિત થયેલો, તથા પ્રજાઓની જાગૃતિ, આત્મવિષ્ણ, અને સ્વવશતાનું સંવર્દન થયેલું, એ સિદ્ધ છે. એ ફલ હજી પૂર્ણ પરિણતિમાં આવ્યું નથી, તેટલા માટે એટલું સ્પષ્ટ કરવાની જરૂર છે, કે વાસ્તવિક સ્વવશતાથી કંઈ અધિકારનો ઉચ્છેદ થતો નથી; પણ અધિકાર તરફની અધીનતા બુદ્ધિપૂર્વક હોવાથી તે પરવશતા લાગવાને ત્રદલે સ્વવશતા લાગે છે. ઇતિહાસનો ફિલસૂફી વતાવે છે કે રાજકીય ઉન્નતિ સુદ્ધાં એજ ક્રમમાં સંક્રાંતિ કરે છે. અધિકારવશતા મટતી નથી (મટે તે ઇટ પગ નથી); પણ અધિકાર ન્યાય્ય લાગવાને લીધે તેને વશ રહેવામાં પરાધીનતાનો અનુભવ નથતા સ્વાધીનતાનો થાય છે. અને ધાર્મિક તેમ જ રાજકીય ઉન્નતિનું શિખર પણ એ જ છે કે જ્યાં સ્વ અને પરનો ભેદ પ્રતીત થાય નહીં.

૫. સાર્વજનિક શિક્ષણ.— લૂથર સાર્વજનિક શિક્ષણનો હિમાયતી છે, અને તેનો ફેલાવ કરવાને ધર્મસમાજની સાથેસાથે સામાન્ય જનસમાજને પણ તે ઉદ્દેશ છે. “દરેક શહેરને વર્ષોવર્ષ રસ્તાઓ સાફ કરવામાં, દિવાલો મજબૂત વનાવવામાં, અને સૈનિકોને સાધન આપવામાં ઘણો ખર્ચ થાય છે; ત્યારે એકાદ બે શાळाઓ સારું તેટલો ખર્ચ શા માટે નહીં કરવો જોઈએ ? શહેરની આવાદી માત્ર કુદરતી લજનાના, દિવાલોની મજબૂતી, હવેલીઓની શોભા, અને લડાઈની સામગ્રી ઉપર

આધાર રાખતી નથી. તેની સલામતી અને તેના સામર્થ્યનો મુખ્ય આધાર સારી કેલવળી ઉપર છે; કારણકે તેથી જ સુશિક્ષિત, વિચારવંત, અને કેલવાયેલા માણસો પેદા થઈ શકે છે. અને સાધનો સારાં હતાં માણસો વેવકૂક હોય, તો શહેરની કલટી પાયમાલી થાય છે.”

અને આગળ ઉપર તે નીચે પ્રમાણે લખે છે:—

“મારો તો એવો અભિપ્રાય છે કે અધિકારીઓ ઓકરાને નિશાકે મોકલવાની રૈયતને ફરજ પાડવી જોઈએ * * * જો તેઓ મજબૂત શરીરના માણસોને મારાં પકડવાની, અને દિવાલો પર ચડવાની, અને બધી લશ્કરી સેવા બજાવવાની ફરજ પાડી શકે, તો ઓકરાંઓને નિશાકે મોકલવાની ફરજ પાડવાનું તેમને વધારે સ્વલ કારણ છે, કારણકે અહીં સ્વાલ સાધારણ જંગનો નથી; પણ એવાના સાથેના જબ્બર જંગનો છે.”

૬. તે પ્રકારની ઉપયોગિતા.—લૂથરના વિચારોમાં વિશેષતા એ છે કે તે શિક્ષકને ધર્મની છાતર જ ઉપયોગી ગગતો નથી, પણ એક બી-જી ઉપયોગિતા સુદ્ધાં બતાવે છે. “પગ કદાચ આત્મા જેવો કશો પદાર્થ હોય જ નહોં, અને ઈશ્વર તથા ધર્મપુસ્તકોને માટે શાળાઓને અનાવદ્યક ગગીએ, તો પગ એક બીજું કારણ એવું છે કે તેટલા સારું પણ ઓકરાઓ અને ઓકરીઓ માટે ઉત્તમોત્તમ શાળાઓ સ્થાપવાની જરૂર છે. તે એ કે પાર્થિવ સુખ અને સલામતી માટે હુશિયાર પુરુષો અને સ્ત્રિયો વગર ચાલે તેમ નથી; લોકો પર યોગ્ય રાજ્ય ચલાવવાને હુશિયાર પુરુષો, અને ઘર તથા ઓકરાં વગેરેની યોગ્ય સંભાલ રાખવાને સ્ત્રિયો જોઈએ. હવે આવા પુરુષો ઓકરામાંથી અને આવી સ્ત્રિયો ઓકરી-

* લૂથર બતાવે છે તે દેશ યોગ્ય છે; ધ્યાનમાં રાખવાનું માત્ર એટલું છે કે ઓકરાને નિશાકે મોકલવાની માવાપને ફરજ પાડવાથી તેઓ એવાના સામે જંગ કરશે કે તેના પક્ષમાં જંગ કરશે, એ હમેશાં નિર્ણીત થઈ શકતું નથી. વિશેષ કરીને રાજનીતિમાં તો શું દટ છે તેની સાથે શું શક્ય છે તેનો હમેશાં વિચાર કરવો જોઈએ. વધાં ઓકરાંને વા-ચનલેક્ષન શીખવવાથી તેમને કેલવળી મળે છે એમ માની લેવાનું નથી; અને અમુક વસ્તે આવી પ્રજાને ધરી કેલવળી આપી શકાય કે કેમ તેનો તે પ્રજાના સાધનો અને આસવાસની રિયતિ પર આધાર રહે છે.

ઓમાંથી જ નીવડી શકે; તેથી એ હેતુ ધ્યાનમાં રાખીને ઊંકરાઓ તથા ઊંકરીઓને શ્રેષ્ઠ કેળવણી આપવાની ફરજ છે.”

૭. મહાશિક્ષણની અપૂર્ણતા.— ઊંકરાઓ માટે સાર્વજનિક શાળાઓ સ્થાપવાની જરૂર નથી, કારણકે તેઓને ઘરમાં જેવી જોડણી તેવી કેળવણી મળી શકે છે,—એવો કોઈ પૂર્વપક્ષ કરે, તેનું સમાધાન કરતાં લૂથર કહે છે, કે “ઘરવાળાં ઊંકરાં કેવાં કેલવાય છે, તેની મને, સ્વર છે.” તે વતાવે છે કે તેઓ અજ્ઞાન અને વેવકૂફ રહે છે, તેમને સારી સલાહ આપતાં આવડતી નથી. અને તેમને કશો અનુભવ મળતો નથી. જો તેઓ નિશાળમાં જાય તો માત્રા, શબ્દ, અને ઇતિહાસ શીખીને સમજુ થાય, તેમના મન રૂપી દર્પણમાં આવી દુનિયાનો અનુભવ પ્રતિબિંબિત થાય, અને તેમણી તેઓ પોતાને માટે અને બીજાને સલાહ આપવા સારુ જોડણી તેટલું ડહાપણ કહાડી શકે.

૮. નવી નિશાળોની વ્યવસ્થા.— તે વખતની નિશાળોની નિર્માલ્યતા સિદ્ધ કર્યા પછી લૂથર નવી નિશાળો સ્થાપવાનો નિર્ણય કરે છે. જે સર્વ થાય તે સરકારી સ્કૂલમાંથી મળેલો જોડણી એમ તે ટરાવે છે, ઊંકરાઓને નિશાળે મોકલવાનું માવાપનું કર્તવ્ય સિદ્ધ કરે છે; કાવ્યદાની ફરજ પણ સૂચવે છે, અને હેવટે શિક્ષકો પૂરા પાડવા સંબંધી વિચાર કરે છે. “દરેક સ્થળે મોટું દુઃખ શિક્ષકોની તંગીનું છે, તેટલા માટે શિક્ષકો પોતાની મેળે તૈયાર થાય ત્યાં સુધી આપણે થોભવું જોડણી નહીં; પણ તેમને કેલવીને તૈયાર કરવા જોડણી.” આ ઉદ્દેશ પૂર્ણ કરવાને લૂથર સર્વોત્તમ ઊંકરાઓ અને ઊંકરીઓને વધારે વાંચત નિશાળમાં રાખે છે, તેમને શાસ શિક્ષકો આપે છે, અને તેમના ઉપયોગ માટે પુસ્તકશાળાઓ ઉઘાડે છે. તે પુરુષશિક્ષકો અને સ્ત્રીશિક્ષકોનો ભેદ કરતો નથી, કારણકે તે ઊંકરાઓ અને ઊંકરીઓ વચ્ચે માટે શાળાઓ આવશ્યક ગણે છે. તે નિશાળમાં માત્ર લેખન કલાકે ભળવાનું ટરાવીને વાકીનો વાંચત કોઈ ઉચ્ચ શીખવા માટે રાખે છે; અને કહે છે કે ઈર્ષી વધારે વાંચત વાંચકો કોળામાં ગાળતાં હોવાથી તેમને બીજાં કામ માટે વાંચત નહીં રહે એમ બોલવું નિરર્થક છે.

૧. નવું નિયમન. — અભ્યાસક્રમ સંબંધી કેટલીએક ડાહી સૂચનાઓ આપ્યા પછી લૂથર નિયમન સંબંધી વિચારમાં ઉતરે છે, અને નિશાઠમાં વાલકને વધારે સ્વતંત્રતા અને આનંદ આપવાની ભલામણ કરે છે.

“સોલોમન યેરેયર શિક્ષકોનો રાજા છે. તે સાધુઓની માફક વિદ્યાર્થીઓને દુનિયામાં ભલ્લાની અને સુખી થવાની મના કરતો નથી. એન્સેન્સ કહે છે કે દુનિયાથી દૂર રાખેલો તરુણ કલ્પશમાં ઝગાડેલા વૃક્ષ સરખો છે, તે લવં છે. સાધુઓ વાલકને પક્ષીઓની માફક પાંજરામાં પૂરે છે. તરુણને એવી રીતે એકાંતમાં રાખવા એ ભયંકર છે. તેઓ યોગ્ય અંકુશ અને મર્યાદામાં રહીને વધું જુએ, સાંભળે, અને શીખે, તે જરૂરનું છે. આનંદ અને ધિરામ જાનવાન જેટલા જ આવશ્યક છે. અત્યાર સુધી નિશાઠો કેદવાના જેવી રહી છે, અને મહેતાજી જૂલમગાર રહ્યો છે. * * * મર્યાદા ઉઠેલો વાલક વધી વાવતમાં અટકી રહે છે. જે પોતાના માતાપની આગળ કંપે છે, તે જાડનું પાનડું હાલશે તેથી પણ જન્મારો વધો કંપ્યા કરશે.”

૧૦. શિક્ષકનો ધંધો. — શિક્ષકને લૂથર ઘણું માન આપે છે અને તેને ધર્માચાર્ય સાથે સરખાવે છે. “જે ઉદ્યોગી અને ધાર્મિક શિક્ષક છોકરાને જરા મનથી શીખવે છે, તેને વરાવર વદલો કેતાથી આપી શકાય તેમ છે? તોપણ આપણા લોકો કશી શરમ વગર એ ધંધાને ધિક્કારે છે, અને પોતાને ક્રિશ્ચિયન કહેવરાવે છે. જો મારે ધર્માચાર્યનું કામ છોડી દેવું પડે, તો હું તો શિક્ષકના સિવાય બીજો ધંધો પસંદ કરું નહીં; કારણકે ઉપદેશની માફક એ કામને પણ હું પરમ ઉપયોગ અને મહત્ત્વનું ગણું છું, અને વેમાંથી કયું વધારે સાદું છે તે મારાથી નક્કી થતું નથી. જરૂર! ઘરડા કૂતરાઓને અધીન કરવા અને ઘરડા ઢાંડોને ધાર્મિક કરવા મુશ્કેલ છે, પણ તે કામ ધર્માચાર્ય કરે છે, તથા ઘણે અંશે નિષ્ફળ થાય છે; એથી ઝલટું, કોમલ વૃક્ષોમાંથી થોડાં એક ભાંગી જાય તો પણ બીજાને વાળાં શકાય છે, અને કેળવી શકાય છે. તેટલા માટે જેઓ પોતાનાં ફરજંદને કેળવવામાં વેદરકાર રહે છે તેમને યોગ્ય રીતે કેળવનારાનો સર્વોત્કૃષ્ટ મહિમા થવો જોઈએ.”

૧૧. વાઇવલનું ભાષાંતર.— પળ લૂથરે યૂરપની મોટી સેવા વજાવી તે વાઇવલના ભાષાંતરની હતી. વધી પંક્તિના પુરુષો અને લિયો તે વાંચતાં થયેલાં; થોડાં વર્ષોની અંદર પાંચ લાખ નકલો વહાર ગયેલી; અને તેથી જર્મન લોકો, જર્મન ભાષા, તથા પ્રાથમિક શિક્ષણનું સ્વરૂપ વિલક્ષણ રીતે વદલાઈ ગયેલું.

૧૨. વેકન (૧૫૬૦—૧૬૨૬).— શિક્ષણના વિશેષ ઉદ્દેશો શાલના સામાન્ય ઉદ્દેશો સાથે નિરંતર સંયુક્ત છે. જે કંઈ કારણો શાલની વૃદ્ધિ કરે છે, તે શિક્ષણશાલની પણ વૃદ્ધિ કરે છે; અને જે કોઈ ડહાંદારક સત્યાન્વેષણનાં સાધનો સુધારે છે, તે શિક્ષણકલાનાં સાધનો પણ સુધારે છે. વેકને શિક્ષણની એક પ્રકારે—પરોક્ષ રીતે જ મુખ્ય સેવા વજાવી છે. તેણે સમજાવ્યું કે પરામર્શને વદલે વ્યાપ્તિ તરફ વધારે ધ્યાન આપવાની જરૂર છે; સાધનો સિદ્ધ માનીને તેમાંથી અનુમાનો કહાડતા પહેલાં સાધનો સિદ્ધ કરવાની જરૂર છે; અને જ્ઞાનતંતુઓમાંથી જાલમાલા રચવા કરતાં પ્રકૃતિનો ધીરજથી અભ્યાસ કરવામાં વધારે ફલ છે.

૧૩. માનસિક દોષો.— “વિદ્યાવૃદ્ધિ” સંબંધી પ્રખ્યાત લેખમાં વેકન કેટલાંક માનસિક વ્યાધિઓની નિદાન સહ ચિકિત્સા કરે છે, અને હત્તર દોષો માટે નીચે પ્રમાણે લખે છે:—

“પહેલો દોષ એ છે કે પ્રાચીન અને નવીન એ બન્ને સીમાઓનો અયોગ્ય પંક્ષ કરવામાં આવે છે; અને એ બન્ને કાલના વાલ્કો પોતાના પિતાનાં દુષ્ટ સ્વભાવનું અનુકરણ કરે છે. જેવી રીતે કાલ પોતાના વાલ્કોનો સંહાર કરે છે, તેવી રીતે પ્રાચીન અને નવીન એક બીજાનો સંહાર કરવાને મથે છે. પ્રાચીન નવીન વૃદ્ધિની ઈર્ષ્યા કરે છે, અને નવીન પ્રાચીનમાં વૃદ્ધિ કરી સંતુષ્ટ થવાને વદલે તેનો નાશ કરવા તૈયાર છે. પણ આ વિષયમાં તો કોઈ હાથ્યા માળસે કહ્યું છે, કે— જૂના રસ્તા પર ઝંખા રહીને જુઓ, અને જે રસ્તો સીધો તથા સારો લાગે તે પકડીને આગળ ચાલો, એ જ સૂચના યોગ્ય છે. પ્રાચીન માર્ગને ઇટલું માન ધરો,

છે કે તે પર ઊભા રહીને નવીન માર્ગ શોધવો જોઈએ; પણ યોગ્ય માર્ગ દેખાય તે પછી તો તેમાં આગળ વધવાનો પ્રયાસ કરવો, એ જ ઉચિત છે. + + + + અને સ્વયં કહીએ તો આપણા વૃદ્ધોના વસ્તુના કરતાં આપણા વસ્તુમાં દુનિયા વધારે વૃદ્ધ થયેલી છે; અને જેવી રીતે વૃદ્ધોના જ્ઞાન તથા વિચારને આપણે તેમના વિશાળ અનુભવને લીધે વધારે માનનીય ગણીએ છીએ, તેવી રીતે સાંપ્રત સમયના જ્ઞાન તથા વિચારને પ્રાચીન સમયના કરતાં તેના વિશેષ અનુભવને લીધે વધારે માનનીય ગણવાં ઉચિત છે.”

“ઉપલા દોષને લીધે વીજો પણ એક મૂલ ભરેલો વિચાર પ્રચલિત થયો છે કે કંઈ પણ ઉપયોગી વાત હોય તે અત્યાર સુધી શોધાયા વગર રહી જાય એમ બને નહીં, એટલે કે કશી નવી વાતનો શોધ થવો એ અસંભવિત છે:— જાણે કે સેનેકા પુરાતન દેવોને માટે જે શબ્દો કહે છે તે કાલને પણ લાગુ પાડવાના હોય. જૂના વસ્તુમાં દેવો વધુ છોકરાં ઉત્પન્ન કરતા, અને હાલ એવું કંઈ દેખાતું નથી, એ વિચારથી સેનેકાને એવી શંકા થયેલી, કે-દેવો અતિ વૃદ્ધ અને જનનશક્તિ રહિત થયા હશે કે શું! એજ પ્રમાણે આધુનિક લોકોને કાલની જનનશક્તિ વિશે શંકા થયેલી લાગે છે. પણ લોકોના વિચારમાં પુષ્કળ વિરોધ જણાય છે: કારણકે જ્યાં સુધી કંઈ વાત બની નથી ત્યાં સુધી તેઓ કહે છે કે એ વાત બનવાની નથી, અને જ્યારે એ વાત બને છે ત્યારે એ વહેલી ન બની એજ તેમને વિસ્મિત થવા જેવું લાગે છે. હદાહરણ તરીકે, સિકંદર જ્યારે એશિયા પર ચઢાઈ કરવાનો હતો, ત્યારે લોકોને એ અશક્ય વાત લાગતી; અને જ્યારે એ વાત બની गई ત્યારે સ્ત્રી સુદ્ધાં એ માત્ર એટલું લખ્યું, કે સિકંદર સ્વેદી વીકથી ડરી ગયો નહીં, એટલું જ તેનું પરાક્રમ.”

“અને જ મઠતી વીજી એક એવી મૂલ પ્રચલિત છે કે જૂના વિચારોમાંથી શ્રેષ્ઠ હતા તે જ કાયમ રહ્યા છે, અને બાકીના દબાઈ ગયા છે; તેથી જે કોઈ માનસ નવા શોધ પાછલ મચાશે, તેને ઘણું કરીને જૂના

વસ્તુઓનો કોઈ ફેંકી દીધેલો અને નાલાયક વાર્તા માત્ર હાથમાં આવશે:— જાણે કે લોકો ગંભીર વાર્તાઓ ત્યાગ કરીને નિર્માલ્યને ઉત્તેજને ન જ આપતા હોય ! જો તો કાલે એક નદીના પ્રવાહ જેવો છે, કે જેમાં ગુરુત્વવાળી વસ્તુઓ ડૂબી જાય છે; અને ઉપર માત્ર હલકી વસ્તુઓ તળાઈ આવે છે.”

“ચોથી મૂલ એ છે કે લોકો ભિન્નભિન્ન શાસ્ત્રો અને કળાઓમાં જ પડી રહે છે, અને ફિલસૂફીનો અભ્યાસ કરતા નથી. આથી કરીને વિદ્યાવૃદ્ધિ થવામાં હરકત આવે છે. કારણકે જે પ્રમાણે અમુક સપાટી ઉપર ઝમા રહીએ, અને તેનાથી ઝંબે ન ચડીએ, ત્યાં સુધી આપણને તે સપાટીના દોષ અને સીમા દેખાતાં નથી, તે પ્રમાણે અમુક શાસ્ત્રમાં પડ્યા રહીએ, અને ઉચ્ચતર શાસ્ત્રનું અધ્યયન ન કરીએ, ત્યાં સુધી તે શાસ્ત્રના દોષ અને સીમાની આપણને ખબર પડતી નથી.”

“પાંચમી મૂલ એ થયેલી છે કે માણસો પોતાની વૃદ્ધિ ઉપર પ્રસન્ન થઈ જઈને એક જાતની આત્મપૂજામાં પડી ગયા છે, અને પ્રકૃતિનું અવલોકન તથા અધ્યયન છોડીને પોતાની કલ્પનાઓની ગુહાઓમાં ફર્યા કરે છે:— જાણે કે વ્રહ્મ મંચન કર્યા પછી આત્મવૃદ્ધિ બહારની પળ વધી વાર્તા દેવવાણીની માફક કહી શકે તેમ હોય !”

“એને જ મઝતી એક છઠ્ઠી મૂલ એવી છે કે માણસો પોતાને જે વાર્તા ગમતી હોય, અથવા પોતે જે વિષયોનો ખાસ અભ્યાસ કર્યો હોય, તેનું વીજી વધી વાર્તાઓમાં મિશ્રણ કર્યું છે; અને તેથી વસ્તુઓનું શુદ્ધ સ્વરૂપ સમજાયું નથી. આ પ્રમાણે પ્લેટોએ વધી ફિલસૂફીની સાથે ધર્મનું, ઍરિસ્ટોટલે ન્યાયનું, અને પ્રોક્લસ વગેરે ગણિતનું મિશ્રણ કર્યું છે; કારણકે તેને વિષયો ઉપર તેમની પરમ પ્રીતિ હતી. એજ પ્રમાણે કીમિયાગરોએ થોડાઘણા મઝીના પ્રયોગો પરથી એક નવી ફિલસૂફી તૈયાર કરી છે, અને ગિલ્વર્ટે લોહચુંબકના થોડા અવલોકન પરથી વધી વસ્તુસ્થિતિ સમજાવવાનો યત્ન કર્યો છે. એ જ પ્રમાણે સિસરો જ્યારે આત્મસ્વરૂપ સંબંધી ભિન્નભિન્ન વિચારોનું નિરૂ-

* આ વિચાર વેકને ઍરિસ્ટોટલ ઉપરથી લીધેલો છે.

પણ કરતો હતો, ત્યારે તેને— ‘આત્મા તો સ્વરોનો એક ગ્રોગ છે,’ એમ કહેનારો કોઈ ગવૈયો મઝી ગયેલો; અને સિસરોઈ હસીને કહેલું, કે ‘આ માણસ પોતાનો કલાનો-ખરેખરો મત્ત છે.’ ઍરિસ્ટોટલ કહે છે તે યથા છે કે ‘જે માણસ થોડી વાવતોનો વિચાર કરે છે તે જલ-દોથી મત વાંધો શકે છે.’”

“પણ સર્વથી મોટી ભૂલ એ છે કે લોકો જાનનો ઉદ્દેશ જ ઓટી રીતે સમજ્યા છે. જેઓ વિદ્યા મેલવવાને ઇચ્છે છે તેમાંના કોઈનો હેતુ કુતુહલનો વૃત્તિને શાંત કરવાનો, કોઈનો નવો વાતો જાણીને આનંદ મેલવવાનો, કોઈનો શોભા અને આવરૂનો, કોઈનો વિવાદમાં વિજય પ્રાપ્ત કરવાનો, ઘણાંખરાનો ધંધો કરીને લાભ હાંસલ કરવાનો, અને થોડાનો જ લોકોના હિત અને ઉપયોગ સારુ પોતાનો બુદ્ધિ વાપરવાનો હોય છે; જાણે કે જ્ઞાન ચંચલ અને અસ્વસ્થ આત્માને વિરામ આપનારા એક કોચ જેવું હોય, કે અટનાસક્ત મનને રમણીય દેખાવ વતાવનારી અગાસી જેવું હોય, કે અભિમાની સ્વભાવને ઝંબે ચઢી-વેસવાના ભમકાદાર મિનારા જેવું હોય, કે યુદ્ધની યોજનાઓવાળા કિલ્લા જેવું હોય, કે વેચાણલેવાણને માટે દુકાન જેવું હોય; અને જાણે કે ઈશ્વરના વશ અને માણસના મુખને વધારનારા ભવ્ય સંયત્રસ્થાન જેવું ન હોય ! + + + પણ હું ઉપયોગ સંબંધી બોલું છું, તેમાં ધંધા અને લાભ તરફ જ્ઞાનને આકર્ષવાનો મારો આશય નથી; કારણકે હું જાણું છું કે તેથી એટેલેન્ડાની માફક જ્ઞાનનો ધરો મારો વડલાઈ જવાનો

* સંકુચિત શિક્ષણનું આ પરિણામ હાલ પણ ચારે તરફ જોઈ શકાય છે; અને વિશેષ કરીને આધુનિક પ્રાકૃતિક શાસ્ત્રોના શિક્ષકોમાં. કાર્ડિનલ ન્યૂમેન એ વ્યાવહારિક રથૂલ દૃષ્ટિ માટે જ કહે છે, તે ધ્યાનથી યાચવા લાયક છે.

વેશંક, પ્લેટો અને ઍરિસ્ટોટલ માટે વેકન જે કંઈ કહે તે તપાસ કર્યા વગર માનવાનું નથી.

+ એટેલેન્ડા સ્ત્રીઓશિયાના રાજાની પુત્રી હતી, અને તેણે એવું પણ લીધું હતું કે તેને પોતાને જે ચાલવાની સરતમાં હરાવે તેની સાથે પરણવું. મિલેનિયને એક યુક્તિ કરીને તેને હરાવી. તેણે વ્હીનસ (રતિ) ની પ્રાર્થના કરીને કેટલાંક સોનેરી સપરજન મેલધ્યાં; અને સરતમાં વિષમ પ્રસંગે એકાએક ફાલ એટેલેન્ડાની આગલ નાંચતો ગયો. તે વારંવાર રીકાડેને ફાલો વીળી લેવાની વૃત્તિ વશ કરી શક્યા નહાં; અને સરતમાં રારી મરે.

અને પ્રતિહત થવાનો સંભવ છે. તેમ જ સોક્રેટીસની માફક ફિલસુફીને સ્વર્ગ પરથી ઉતારીને પ્રાકૃતિક શાસ્ત્રની અવગણના કરવાનો અને જ્ઞાનને નીતિ માટે જ વાપરવાનો પળ મારો ઉદ્દેશ નથી. જેવી રીતે સ્વર્ગ અને પૃથ્વી વચ્ચે મનુષ્યના હિત તથા ઉપયોગ માટે સહાય કરે છે, તેવી રીતે વચ્ચે પ્રકારનાં જ્ઞાનમાંથી નિર્રથક વસ્તુઓને કહાડી નાંખવાની જ મારી ઇચ્છા છે. ઇટલે કે જ્ઞાન ગમ્મત અને ઠાઠની ખાતર રાखेली વારાંગના જેવું, કે નોકરી અને લાભની ખાતર રાखेली दासी જેવું ન બનતાં, સુખ અને હિત અને પ્રજોત્પત્તિની ખાતર લગ્ન કરેલી સ્ત્રીના જેવું બની રહે.”

૧૪. ફિલસુફીનો જરૂર.— વેકનનાં વચ્ચતનો વધી કાલેજો વૈયક, કાયદા, અને ઉપદેશના બંધાઓનું જ શિક્ષણ આપનારી હતી, અને તેના પર તે નીચે પ્રમાણે ટીકા કરે છે:—

“ યુરૂપની વધી કાલેજોમાં બંધાનું શિક્ષણ અપાય છે, અને સામાન્ય શાસ્ત્રોની કશી વ્યવસ્થા નથી, એ જોડને હું વિસ્મિત થાઉં છું. કારણકે માણસો એમ ધારે કે જ્ઞાનનો કાર્યમાં ઉપયોગ થવો જોઈએ તે ઠીક છે; પણ એ શ્રેણિ વિચાર કરતાં ઘણી વાર મૂલ થાય છે. પુરાણી વાર્તામાં કહે છે કે શરીરના ભાગોને એક વચ્ચત એવું લાગેલું કે જઠર નકામું છે; કારણકે એ હાથપગની માફક ગતિસાધન લાગતું નથી, અને મગજની માફક જ્ઞાનસાધન પણ લાગતું નથી; પણ સ્વં જોતાં મુખ્ય આધાર જઠર ઉપર છે. એ પ્રમાણે જોઈ ફિલસુફી અને સામાન્ય જ્ઞાનને નિષ્ફલ વિષયો ધારે છે, તેઓને વધા બંધાનો તેમના પર આધાર છે, એ સ્વં નથી. આ મૂલસ્થિત વિષયોનો જેવો જોડ એવો અભ્યાસ થયો નથી, તેથી જ વિદ્યાવૃદ્ધિમાં ઘણો પ્રતિરોધ થયો છે. કારણકે સહુ જાણે છે કે વૃક્ષમાં વધારે ફળ લાવવાં હોય, તો શાખાઓ ઉપર કંઈ કરવાનું નથી, પણ મૂળની આસપાસની જમીન પર જ ફેરફાર કરવાનો છે.”

૧૫. શિક્ષણપદ્ધતિ.— “વિદ્યાવૃદ્ધિ”ના પુસ્તકમાં વેકન શિક્ષણપદ્ધતિ સંબંધી પણ કેટલીક ઉપયોગી સૂચનાઓ આપે છે. તે

જ્ઞાનદાનથી પૂર્ણતા ગાનતો નથી; પણ જ્ઞાનની સ્વતઃ વૃદ્ધિ થાય એવી રીતે જ્ઞાનદાન કરવાની ભલામણ કરે છે. તેના મત પ્રમાણે શિક્ષણની કિંમત આપેલા જ્ઞાન ઉપરથી કરવાની નથી, પણ જ્ઞાની થવાની શક્તિ ઉત્પન્ન કરી હોય તે પરથી કરવાની છે.

“ કારણકે જ્ઞાન પણ ઊંડના જેવી વસ્તુ છે: તમારે ઊંડ વાપરવો હોય, તો મૂઝનું ગમે તે થાય તેમાં હરકત નથી; પણ તેને ડગાડવો હોય તો બીજા ભાગ કરતાં મૂલની ઘણી વધારે સંભાળ રાખવી જોઈએ. હાલના વ્યવસ્થામાં અપાતું જ્ઞાન મૂલ ત્રગરના સુંદર ઊંડવા જેવું છે; સુતારને માટે એ ટીક છે, પણ માઠીને માટે નહીં. એ જ પ્રમાણે તમારે શાસ્ત્રોની વૃદ્ધિ કરવી હોય, તો મૂલ જ સર્વથી ઉપયોગી છે; હિતર ભાગોની એટલી અપેક્ષા નથી. ”

વેક્રન જેવો વિષય હોય તેને અનુકૂળ પદ્ધતિ વાપરવાની ભલામણ કરે છે, અને કહે છે કે ગણિત અને રાજનીતિ જેવા વિરુદ્ધ સ્વરૂપના વિષયોમાં એક પદ્ધતિ ચાલી શકશે નહીં. તે અપરિચિત વિષયોમાં દૃઢતા અને રૂપક્રોનો ઉપયોગ કરવાની, ઘેરથી લઈ લાવવામાં છોકરાઓને સારો ટેવ પડે તે માટે સંભાળ રાખવાની, અને વાલ્યાવસ્થામાં વ્યવસ્થા વગેરે સદ્ગુણો શીખવવાની સૂચના કરે છે.

૧૬. અભ્યાસ વિષે નિવંધ.— વેક્રનના ગ્રંથો પરથી અવતરણો આપતાં પાર આવે તેમ નથી; એ હાપણના મંડાર પૂરા વતાવી શકાય તેમ નથી, માટે આપણે છેવટે “અભ્યાસ” વિષે તેનો પ્રખ્યાત નિવંધ આપીને સંતોષ માનીશું. શિક્ષકો અને વિદ્યાર્થીઓને એ પરથી કોટલું શીખવાનું છે તે સહજ માલુમ પડશે.

“અભ્યાસ આનંદ આપે છે; શોભા આપે છે; અને કુશલતા આપે છે. એનો આનંદ એકાંતમાં અનુભવાય છે; એનો શોભા વાતચિતમાં દેખાય છે; અને યથી આવેલી કુશલતાનો સરેસરો ઉપયોગ કામ-કાજનો તુલના અને વ્યવસ્થામાં છે. કેમકે ઘડાયેલા માણસો કામ વજાવી શકે; અને દરેક વાવતનો ઝૂટીઝૂટી તુલના પણ કદાચ કરી

શક્તે; પળ વિવેક પૂર્વક સામાન્ય સૂચના, વ્યવસ્થા, અને ક્રમનો નિર્ગમ્ય કરવામાં તો કેલ્લાયેલા માણસો જ ઉત્તમ છે. અભ્યાસ પાછલ હૃદયો વધારે વચ્ચત ગાલ્લો એ એક જાતનું આલસ છે; જ્ઞાનનો શૃંગાર જ્યાંત્યાં છતો કરવો એ દંભ છે; અને મળતરથી જ મત વાંધવું અને સર્વ વાતે દોરાવું એ વેલ્લિયાપણું છે. મૂલ શક્તિ અભ્યાસથી લેડાય છે, અને અભ્યાસ અનુભવથી પરિપૂર્ણ થાય છે:— કેમકે કુદરતી લુલ્લિને કુદરતી છોડવાની માફક સંભાલથી સરલ્લી કરવાની જરૂર છે; અને એકલી ચોપડીઓ જે ધોરણ વતાવે છે તે લુલ્લુ જ અસ્પટ હોય છે, અને અનુભવથી તેને સ્પટ કરવાની જરૂર છે. ધંધાદારી માણસો અભ્યાસને લલ્લોડે છે; અલ્પજ્ઞાની માણસો લલ્લાળે છે; અને ડાલ્લા માણસો લાપરી જાળે છે. મળતર કેમ લાપરલ્લું એ મળતરથી જ શોલાતું નથી; જ્ઞાનને યોજવાનો કલા જ્ઞાનથી જૂદી છે તેમ જાંવી છે, અને એ મેલ્લવાનું સાધન અલ્લોકન છે.

“લાંચલું તે લિલાલ કરલા અને તોડી પાડલા માટે નહીં; અગર માની લેલા અને લલ્લું ગળી લેસલા નહીં; કે લાતચિત અને લલ્લા લોલલાનાં સાધન મેલ્લલા સારુ નહીં; પણ લિલાલ કરલા અને લલ્લું લોલું પારલલા. કેટલીક ચોપડીઓ ચાલ્લી જોલાની જ છે; લીજી કેટલીક લતાલ્લે ગલ્લી જલાની છે; અને થોડી લાલીલાલીને મળજમાં પલાલલાની છે: એટલે કે, કેટલીક ચોપડીના થોડા મળો જ લાંચલા ઘટે છે; કેટલીક આલ્લી લાંલી જલો જોડે, પણ ઘળું ધ્યાન લુલ્લે નહીં; અને થોડીક પૂરેપૂરી, લંત અને ધ્યાનથી, મનન કરીને લાંચલા જેલી હોય છે. લલ્લી કેટલીક ચોપડીઓનો સાર કોડ લીજા પાસે લંચાથી ગળ્લ કરી શકાય; પણ આ રસો હલ્લી પંક્તિની ચોપડીઓને, અને ચોપડીઓના લતરતા લિલાળોને જ લાગુ પાડલો.

“લાંચલાના પરિલયથી માહિતગાર, લાતચિતથી ચતુર, અને લલ્લાની લેલથી નિલમિત થલાય છે. અને તેથી લાલ્લાસ્ટ સારી ન હોય તેળે લલ્લી લેલાનો મહાલરો પાડલો, અને ચપલ્લુ લુલ્લિ ન હોય તેળે સંભાળનો પ્રસંગ રાલલો.

“ઇતિહાસોના અભ્યાસથી જ્ઞાન આવે છે; કાવ્યોથી વિવેકી થવા-
ય છે; ગણિત તીક્ષ્ણ બુદ્ધિ આપે છે; પ્રાકૃતિક શાસ્ત્રો નિપુણ બનાવે છે;
નીતિશાસ્ત્ર ગંભીર કરે છે; અને ન્યાય તથા વક્તૃત્વ વિવાદ માટે
સમર્થ કરે છે. જૂદાંજૂદાં શાસ્ત્રો મન પર જૂદીજૂદી અસર કરે છે;
અને બુદ્ધિનો એવી એક પળ લોહ કે ધાતુની નથી કે જે યોગ્ય અભ્યા-
સથી દૂર ન કરી શકાય. જમીન જેમ જૂદાંજૂદાં વાવતરથી મુઘરે
છે; શરીરના રોગ જેમ જૂદીજૂદી કસરતોથી દૂર થઈ શકે છે; તેમ
મગજનું ઔષધ યોગ્ય અભ્યાસથી થઈ શકે છે. જે માણસ ધ્યાન
પરોઢી શકતો ન હોય તેણે ગણિત શીખવું; કારણકે ભૂમિતિની
સિદ્ધતાઓમાં ધ્યાન જરા જેટલું પણ યત્ન જાય છે, તો પહેલેથી
ખરીને શરૂ કરવી પડે છે; જેને એક વાવતરી સાબીતી અને સુલા-
સામાં વીંજી વાવતોનો ઉપયોગ કરતાં ન આવડતો હોય તેણે વક્રી-
લોના મુકદ્દમા વાંચવા; અને એવી જ રીતે મગજના દરેક રોગને લાગુ
પડે એવું ઔષધ અભ્યાસમાંથી જ મળે છે.”

૧૭. કોમેનીઝસ (૧૬૯૨-૧૬૭૧).— લૂથર અને વેકન બન્નેના
માનસિક વિસ્તારનો શિક્ષણકલામાં યથાર્થ ઉપયોગ કરનાર
કોમેનીઝસને પેસ્ટેલાંપ્સાનો માફક શિક્ષણવીરનું પદ આપવું ઘટે છે.
તેનું બુદ્ધિબલ અને ચારિત્ર વન્ને માનનીય છે. હજારો જોશમ લેડીને
પોતાનું દીર્ઘ જીવન તેણે શિક્ષણની સેવામાં ગુજાર્યું છે. તેણે ૨૦ પુસ્તકો
લખેલાં; અને ૨૦ જૂદાંજૂદાં શહેરોમાં શિક્ષકનું કામ કરેલું. પ્રાથ-
મિક શિક્ષક સંબંધી સ્પષ્ટ અને વ્યવસ્થિત વિચાર પ્રથમ એજેજ કરેલો;
અને અર્વાચીન શિક્ષણના ક્રમ તથા વિભાગો પ્રથમ એજેજ પાડેલા. તેની
કીર્તિ દિનપ્રતિદિન વધતી જાય છે. લીપઝિકના વિશાળ શિક્ષણ-
પુસ્તકાલયને કોમેનીઝસ પુસ્તકાલયનું નામ આપવામાં આવ્યું છે; અને
૧૮૭૧ માં તેના મૃત્યુની દ્વિતીય શતસંવત્સરીને પ્રસંગે આજીવન અને
અમેરિકામાં ઉત્સવ પહોંચ્યો છે.

૧૮. કોમેનીઝસનું શિક્ષણ.— કોમેનીઝસને શિક્ષણનો ઉદ્ધાર
કરવાની પ્રેરણા કેવી રીતે થઈ તે સમજવાને તેની સ્થિતિ જાણવાની

जरूर है. जीवनयात्रामां घणे प्रसंगे बने छे ते प्रमाणे अहीं पण अश्रे-
यमांथी ज अश्रेयो उद्भव थयो छे. ते पोते नीचे प्रमाणे लखे छे:—

“ मारां मातापिता न्हानपणथी ज स्वर्गवासी थयेलां होवाने लीधे, अने
मारा वालीओनी वेदरकारीथी, हुं सोळ वर्षनो थयो त्यां सुधी लॅटिन
शीख्यो न हतो. पण ए वखते ईश्वरकृपाथी मने एवो उत्साह थई
आव्यो, के बने तेदलो प्रयास करीने हुं खोथेलां वर्षोनों बदलो बाळ-
वानो प्रयत्न करवा लाग्यो; अने ते मात्र स्वहित सारु नहीं पण बधाना
श्रेय माटे. कारणके आ वावतमां बीजानी पण मने दया लागवा मांडी;
अने बधारे माणसोने विद्या उपर ग्री रीते प्रीति थाय, तथा विद्या
पण ओछे अश्रे अने खर्चे शी रीते प्राप्त करी शकाय, ते संबंधी विद्या-
रोमां माहं मन अस्त थनुं गयुं. ” पछी आ विचारोनुं निरंतर ग्रंथन
करतां करतां तेणे जर्मनीनां जूदांजूदां शहेरोमां फरीने जान मेळवेलुं;
अने स्वदेशमां आव्या पछी तेनो पिता जे धर्मसभानो सभासद् हतो, ते
मैरेवियन बंधुवर्गमां ते शिक्षक निमायेलो.

१९. कोमेनीऊसनां पुस्तको.— कोमेनीऊसे लॅटिन, जर्मन,
अने बीजी भाषाओमां वर्गां पुस्तको लख्यां छे; पण आपणे जे वण सु-
ख्य छे तेनुं मात्र विवेचन आपीशुं.

१. डाइडॅक्टिका मॅग्रा (महान् शिक्षणकलाविज्ञान) मां ते शिक्षण-
शास्त्रना सिद्धांतो अने शिक्षणकलाना नियमोनुं निरूपण करे छे. ए
पुस्तकनी उत्पात्ति संबंधी ते पोते नीचे प्रमाणे लखे छे:—“ ईश्वरेच्छा-
थी बीजा केटलाएकनी साथे. देशानिकाल थवाने लीधे, अने गुजरान
माटे बालकोने शीखववानुं ज काम होवाने लीधे, हुं ए विषयना भिन्न
भिन्न ग्रंथोनो अभ्यास करवा लाग्यो. पछी जूदाजूदा ग्रंथकारोना
परिचयथी मने आशा आवी के छेवटे एटली बधी चिनगारी एकट्ठी
थवाथी कंइक ज्वाळा नीकळशे खरी; पण प्रसंगोपात्त खामीओ जो-
तां मने एम लाग्युं के शिक्षणना सिद्धांतो हजी बधारे निश्चित अने
निश्चळ करवानी जरूर छे. ए उपरथी कुदरतना निश्चळ नियमोने

અનુસરીને મેં ડાઈડેવિકા મંચાની એવી યોજના કરી, કે જેથી સ્હે-
લાઈથી વધા માણસોને વધા વિષયોનું પાકું જ્ઞાન કરાવી શકાય.”

૨. ઉપલું પુસ્તક તૈયાર કર્યા પછી કોમેનીઝસે માપાશિક્ષણની
પદ્ધતિનો વિચાર કરવા માંડ્યો. તે વખત સુધી વિદ્યાર્થીઓનો ઘણો
સ્વરો વચ્ચે શબ્દજ્ઞાનમાં જ જતો. તે કહે છે, કે “આટલો વધો વચ્ચે
જ્યારે શબ્દમાં જાય છે, ત્યારે વાઙ્મય વસ્તુઓ ક્યારે શીખશે ? ફિ-
લસુફી, ધર્મ, અને અન્ય વિષયોનો ક્યારે અભ્યાસ કરશે ? જિંદગી
માટે તૈયારી કરવામાં તે જિંદગી પૂરી કરશે કે શું ?” એ હરકત દૂર
કરવાને તેણે જેન્યુઆ લિંગ્વારમ રેસેરેટા (માપાઓનાં દ્વાર સુધ્ધાં
કર્યાં) — એ નામનો લેખ પ્રસિદ્ધ કર્યો; અને તેથી જેનું નામ આજે યુ-
રોપમાં વિખ્યાત થયું. સ્થલેસ્થલેથી તેના પર અભિનંદનનાં પત્રો
આવવા લાગ્યાં; અને ગ્રીક, લાતિન, પોલિશ, જર્મન, સ્વીડિશ,
વેલ્જિયન, ઇંગ્લિશ, ફ્રેન્ચ, સ્પેનિશ, ઇટાલિયન, હંગેરિયન, તુર્કી,
આરબી, ફારસી, અને સ્લોવેનિયન માપાઓમાં તે પુસ્તકનાં માપાંતરો
થયાં. એની યોજના સંબંધી તે પોતે નીચે પ્રમાણે લખે છે:—“મારો
મુખ્ય સિદ્ધાંત એ છે કે બુદ્ધિ અને વાચા વચ્ચેના સાથે કલ્પવૃક્ષી મળવી
જોઈએ. માણસ જે સમજે છે તે બોલવાનું પણ તેનું સ્વાભાવિક વલણ
થાય છે. જે સમજ્યા વગર બોલે છે તે પોપટ જેવો છે; જે સમજે છે
પણ બોલી શકતો નથી તે પ્રતિમા જેવો છે. આ ઉપરથી મેં ૧૦૦
પ્રકરણમાં વાઙ્મયની બુદ્ધિને અનુકૂળ આવે તેવી રીતે વસ્તુઓના વિ-
ભાગ કર્યા છે, અને તેના શબ્દો આપ્યા છે. પ્રથમ સરળ અને ધીમેધીમે
વિષય કરીને મેં ૧૦૦૦ વાક્યો લખ્યાં છે; અને તેમાં ૮,૦૦૦ શબ્દોનું
જ્ઞાન સમાવ્યું છે. એક જ અર્થનો શબ્દ મેં એક જ વાર વાપર્યો છે; અને
સમાનાર્થ તથા વિરુદ્ધાર્થ શબ્દો સ્પષ્ટ રીતે સમજાવ્યે તેટલા માટે પાસે
પાસે મૂક્યા છે. મેં શબ્દો એવી રીતે ગોઠવ્યા છે, કે વ્યાકરણ સં-
બંધી માહિતી એની મેળે મળતી જાય.” આ પ્રમાણે જેન્યુઆનાં ૧૦૦
પ્રકરણોમાં તત્ત્વો, ધાતુઓ, તારાઓ, પદ્ધતિઓ, શરીરના અવયવો, ક-
લાઓ, ઉદ્યોગો, વગેરે વધી વસ્તુઓના જ્ઞાનનો સાથે શબ્દોનું જ્ઞાન આ-

પવાની વ્યવસ્થા મालુમ પડે છે. વીજા શબ્દોમાં બોલીએ તો જેન્યુઆ
 ૧ પહેલવહેલી વાંચનપાઠમાલા છે; અને જોકે તેમાં ઘણી યામીઓ છે,
 તોપણ વાલ્કોનો પ્રહણધારણશક્તિને અનુસરીને જ જ્ઞાન આપવાનો
 પ્રયત્ન છે.

૩. કોમેનીઝસનું ત્રીજું પુસ્તક ઓર્વિસ પિકટસ (ચિત્રિત સૃષ્ટિ)
 સર્વથી વધારે જનપ્રિય થયેલું. પ્રથમ પૃષ્ઠ પર લખ્યા પ્રમાણે તેમાં
 “સૃષ્ટિની મુખ્ય વસ્તુઓ અને કલાઓનાં ચિત્ર સાથે નામ” આપેલાં
 હતાં. તે જેન્યુઆનું જ સંક્ષિપ્ત રૂપ હતું, અને વસ્તુઓની આવેદ્ય ક-
 લ્પના આપવા માટે જ તેમાં ચિત્રોની યોજના હતી.

હવે આપણે આ પુસ્તકોમાં જે વિચારોનું નિરૂપણ કર્યું છે તે તરફ
 દૃષ્ટિ કરીએ.

૨૦. શિક્ષણનો ઉદ્દેશ.— કોમેનીઝસ લખે છે કે આપણા જીવ-
 નમાં ત્રણ વિભાગ છે;— ઉદ્ભેદ, જીવ, અને આત્મા. પહેલા જીવનની
 પૂર્ણતા માતાનાં ઉદરમાં થાય છે, અને છેલ્લાની સ્વર્ગમાં. જન્મથી જેનું
 શરીર નીરોગી છે તે સુખી છે; અને મૃત્યુસમયે જેનો આત્મા નીરોગી છે
 તે વધારે સુખી છે. ईश्वरी સંકેત પ્રમાણે માણસે (૧) વધી વસ્તુઓ
 જાણવી જોઈએ; (૨) વધી વસ્તુઓ અને પોતાની વૃત્તિઓ અધીન કરવી
 જોઈએ; અને (૩) વધી વસ્તુઓમાં ईश्वरी પ્રસાદ સમજવો જોઈએ. આ
 પ્રમાણે સ્વભાવથી જ તેનામાં (૧) જ્ઞાન, (૨) સદ્ગુણ, અને (૩)
 ધાર્મિકતાનાં વીજ રહેલાં હોય છે. આ વીજોને પ્રસ્ફુટિત કરવાં ૧ જ
 શિક્ષણનો ઉદ્દેશ છે. વધાં માણસોને શિક્ષણ આવશ્યક છે; અને ईश्वર
 વાલ્કોને કામ કરવાને અશક્ત કર્યાં છે, તે દટલા જ માટે કે તેમને
 શીખવાનો સમય મળે. ”

૨૧. શિક્ષણના ચાર ક્રમ.— અद्यापિ પર્યંત શિક્ષણના સંબંધમાં
 કોમેનીઝસના કરતાં વધારે સારો વિભાગ આપણને મળી શક્યો નથી.
 તે શિશુશિક્ષણ, પ્રાથમિક શિક્ષણ, માધ્યમિક શિક્ષણ, અને ઉત્તમ શિ-
 ક્ષણ—૧ પ્રમાણે ચાર ક્રમ આપે છે; અને તેની યોગ્ય વ્યવસ્થા કરે છે.

પ્રથમ ક્રમ માતૃશાળામાં માતાની દૃષ્ટિ નીચે ચાલવાનો છે. કોમેની-
ડસ માતાને પ્રથમ શિક્ષક ગણે છે. બાલક ૬ વર્ષનો થાય ત્યાં સુધી તે
તેને શીખવે છે; અને પ્રથમ શાળાના વિષયોમાં પ્રવેશ કરાવે છે.

દ્વિતીય ક્રમ પ્રથમ શાળામાં ચાલવાનો છે; અને ત્યાં બાલકો ૬ થી
૧૨ વર્ષના થાય ત્યાં સુધી અભ્યાસ કરે છે. કોમેનીડસ તેને સામાન્ય
અથવા સાર્વજનિક શાળા કહે છે; અને તેમાં સ્વભાષા શીખવવામાં
આવે છે.

તૃતીય ક્રમ મધ્યમ શાળામાં ચાલવાનો છે; અને તેમાં ૧૨ થી ૧૮
વર્ષ સુધીના બાલકો શીખે છે. કોમેનીડસ તેમાં શીખવવાને લૅટિન
વગેરે વિષયોની વ્યવસ્થા કરે છે.

ચતુર્થ ક્રમ ઉત્તમ શાળાઓ અથવા કૉલેજોમાં ચાલવાનો છે; અને
તેમાં ૧૮ થી ૨૪ વર્ષ સુધીના તરુણો અભ્યાસ કરે છે. કોમેનીડસ આ
શાળાઓનો યુનિવર્સિટી સાથે સંબંધ કરે છે.

હુશિયાર છોકરો હોય તો આ ચારેય ક્રમ પૂરા કરી શકે; પણ
કોમેનીડસની એવી યોજના છે, કે કોઈ છોકરાની સ્થિતિ સારી ન
હોય, અને તે માધ્યમિક શાળામાં જવાને અશક્ત હોય, તો તેને વ્યવહાર-
માં ઉપયોગી થાય તેટલું વધુ જ્ઞાન સામાન્ય શાળામાં જ મળી
રહે. શાળાઓના સંબંધમાં તે લખે છે કે દરેક કુટુંબમાં એક માતૃ-
શાળા, દરેક મોહોલામાં એક પ્રાથમિક શાળા, દરેક શહેરમાં એક
માધ્યમિક શાળા અથવા હાઈસ્કૂલ, અને દરેક પ્રાંતમાં એક ઉત્તમ
શાળા અથવા પાઠશાળા જોડે.

૨૨. **વ્યાં શાસ્ત્રોનું દિગ્દર્શન**—કોમેનીડસની એક નવીન અને
અપૂર્વ કલ્પના એ છે કે બાલકને વાલ્યાવસ્થામાં જ મોટી વયે તે જે
શાસ્ત્રો શીખી શકે તે વ્યાંનું દિગ્દર્શન આપી શકાય. જો માતા
બાલકનું ધ્યાન આસપાસની વસ્તુઓ તરફ ટેંચ્યા કરે, તો ઈન્દ્રિયાનુ-
ભવનાં સાધન વડે તેની ઉછરતી વિચારશક્તિ પ્રસ્ફુટિત થયા વગર
રહે નહીં. “આ પ્રમાણે જ્યારથી તે બોલવા શીખે, ત્યારથી તે પોતાને

ઓઢલે છે; અને ધીમેધીમે દરરોજના અનુભવથી 'કંઈક', 'કંઈ નહીં', 'આ પ્રમાણે', 'નહીં તો', 'સમાન', 'ભિન્ન', વગેરે શબ્દોના અર્થ સમજે છે; અને એ શબ્દોમાં ફિલસુફીનો શરૂઆત નથી એવું કોણ કહેશે? પદાર્થવિજ્ઞાનમાં તે પાણી, જમીન, હવા, આગ, વરસાદ, વરફ, ઇત્યાદિ; તેમજ શરીરના ભાગો અને તેમનો ઉપયોગ, અથવા કંઈ નહીં તો બહારના અવયવો સંબંધી માહિતી મેળવી શકે. દૃષ્ટિશાસ્ત્રનો પ્રથમ પાઠ પ્રકાશ અને અંધકાર તથા જૂદાજૂદા રંગોનો ભેદ જાણવામાં તેને મલશે; અને ખગોલશાસ્ત્રમાં સૂર્ય, ચંદ્ર, અને તારાઓનો અસ્તોદય જોવાથી તે શરૂઆત કરશે. ભૂગોળમાં જે સ્થળે તે રહેતો હશે, તે પ્રમાણે તેને પર્વત, ધ્રુવ, મેદાન, નદી, ગામડું, શહેર, વગેરે સંબંધી જ્ઞાન મળશે. કાલશાસ્ત્રમાં તે કલાક, દિવસ, અઠવાડિયું, વર્ષ, ગ્રીષ્મ, શિશિર, ગર્વ કાલ, ગયો પરમ દિવસ, આવતી કાલ, આવતો પરમ દિવસ, વગેરે સમજતાં શીખશે. ઇતિહાસમાં તે અનુક્રમ વૃત્તોત્થયું હોય તે યાદ કરવાથી, અને તેમાં કોણે કેટલો ભાગ લીધો, એ નિશ્ચિત કરવાથી પ્રારંભ કરશે. ગણિત, ભૂમિતિ, અને યંત્રશાસ્ત્રથી પણ તે અપરિચિત રહેશે નહીં. થોડું અને વળું વચ્ચે તફાવત ઓઢલતાં, ૧૦ સુધી ગણતાં, ૨ થી ૩ વધારે છે એ જોતાં, ૩ માં ૧ ઉમેરવાથી ૪ થાય છે એ તપાસતાં; મોટું અને ન્હાનું, લાંબું અને ટૂંકું, પહોળું અને સાંકડું, ભારે અને હલકું, — એ શબ્દોનો અર્થ સમજતાં; લીટીઓ અને વર્તુલો વગેરે કહાડતાં; ત્રાજવાથી વસ્તુઓ મપાતી જોતાં; અને વધાં વાલેકોની રીત પ્રમાણે કંઈકેઈ વનાવવાનો અને માંગવાનો પ્રયત્ન કરતાં, એ વધાં શાંત્રોનાં મૂલતત્ત્વો તે શીખી શકશે.”

૧૨. પદ્ધતિ.—કોમેનીઝસ ફ્રાન્સ અને તેની ઢાલવાટિકાનો પુરોગામી છે; અને તેનું લક્ષ મુખ્યત્વે કરીને પદ્ધતિ ઉપર રહ્યું છે. તે કહે છે કે શિક્ષકો કુદરતી નિયમોનું અનુસરણ કરતા નથી, તેથી જ તથાં દુષ્પરિણામ થાય છે. કુદરતનું વધું કામ કષ્ટરહિત અને સરળ દેખાય છે; તેવું જ શિક્ષણનું પણ થવું જોઈએ. જેથી રીતે માછલાં તરતાં, પક્ષીઓ ઝડપતાં, અને પશુઓ દોડતાં શીખે છે, તેથી રીતે વા-

ઢકોઈ વિદ્યા શીઝવી જોઈઈ. ઍરિસ્ટોટલ કહેછે તે પ્રમાણે જિજ્ઞાસો માણસમાં સ્વભાવથી જ હોય છે; અને જેવી રીતે યોગ્ય પોષણથી શરીર વધે છે, તેવી રીતે મન પણ વધે છે.

હુદરતનું અવલોકન કરતાં જગાય છે કે પ્રથમ તો વીજ યોગ્ય સમયે રોપાવું જોઈઈ; પણ આપણે વાઢકો ગ્રહણ કરી શકે તે પહેલાં જાન આપીઈ છીઈ. હુદરત પ્રથમ વીજની અને પછી રૂપની અપેક્ષા રાખે છે; પણ આપણે પ્રથમ રૂપ અને પછી વીજ શીખવીઈ છીઈ. આપણે વસ્તુજ્ઞાન આપ્યા પહેલાં શબ્દો શીખવીઈ છીઈ; અને નવો માપા શીખવતાં માપાનું વીજ મૂક્યા પહેલાં વ્યાકરણના નિયમો વતાવીઈ છીઈ. યોગ્ય તો ઈ છે કે અમુક ગ્રંથથી અથવા માપાંતરપુરાતકથી શરૂ કરવું, અને હદાહરણો વતાવ્યા પહેલાં નિયમો કદાપિ શીખવવા નહીં.

પણ સામાન્ય શાઢાની પદ્ધતિ દર્શાવીને જ કોમેનીઢસ અટકતો નથી. ઘરમાં પણ વાઢકોની સ્વાભાવિક પ્રવૃત્તિને પ્રદેશ આપવાની તે મલામગ કરે છે. “વેસી રહેવાના કરતાં રમવું સારું છે; કારણકે રમતમાં અમુક વસ્તુ પર ધ્યાન લાગવાથી વધી શક્તિઓ સમર્થ થાય છે. + + + કંઢકંઢ વનાવવાની અને કંઢકંઢ માંગવાની વાઢકોની વૃત્તિ વિકસતી બુદ્ધિનું જ પરિણામ છે; અને તેમાં અટકાવવાને વડલે તેમને હત્તેજિત કરવાનો અને રસ્તો વતાવવાનો પ્રયત્ન થવો જોઈઈ;” વગેરે.

૨૪. પ્રકૃતિનું અનુસરણ.— કરી ફરીને કોમેનીઢસ કહે છે કે વાઢકોનું શિક્ષણ તેમને વહારથી જ્ઞાન આળી આપવામાં સમાયેલું નથી, પણ તેમની બુદ્ધિને વિકસિત કરવામાં રહેલું છે. તેમના મનને હોજ જેવું ગણવાનું નથી, પણ ઢ્ઢરણ જેવું વનાવવાનું છે. માનસિક શક્તિઓ પર વહારથી શાખાઓ લાવને પાથરવાની નથી, પણ તે વૃક્ષનો માફક પોતાનાં મૂઢમાંથી હંગી નીકઢે ઈવી યોજના કરવાનો છે. આ હદેશ સ્તુત્વ છે; અને તે સફઢ કરવાગે કોમેનીઢસ પ્રત્યક્ષ જ્ઞાન આપવાની મલામગ કરે છે; પુસ્તકો છોઢીને પ્રકૃતિનો અભ્યાસ કરવાનું

કહે છે; વર્ણનથી નહીં પણ અવલોકનથી શીખવવાનું સૂચવે છે; અને છેવટે વધા જ્ઞાનનું મૂલ્ય ઇન્દ્રિયોમાં છે એમ ઠરાવે છે.

હવે, જોકે કોમેનીઝસ વાલ્કોને વસ્તુજ્ઞાન આપવાનું કહે છે તે યોગ્ય છે; તોપણ વધા જ્ઞાનનું મૂલ્ય ઇન્દ્રિયોમાં છે એ સત્ય અમુક અર્થમાં જ સમજવાનું છે. પ્રકૃતિ, પ્રાકૃતિક જ્ઞાન, અને પ્રકૃતિનું અનુસરણ એ શબ્દો વિચારવા જેવા છે. વાલ્ક પ્રકૃતિ એ જ કંઈ પ્રકૃતિ નથી. કોમેનીઝસ પોતે વનસ્પતિ અને પ્રાણિઓની પ્રકૃતિ કરતાં મનુષ્યની પ્રકૃતિને—તેની બુદ્ધિ અને નીતિના વંધારણને ઉચ્ચતર મૂકે છે; અને એ પ્રકૃતિ કોમેનીઝસના અર્થમાં ઇન્દ્રિયગોચર નથી. એ પ્રકૃતિનો તો મુખ્યત્વે કરીને પુરુષ દ્વારા જ—સાહિત્યદ્વારા જ અભ્યાસ થઈ શકે છે. પણ કોમેનીઝસ રેનેસાન્સની પ્રવૃત્તિનું ધ્વંસન કરવામાં સીમાત્યાગ કરે છે. પ્રકૃતિ ઉપરથી શિક્ષણકલાના નિયમો શોધવાનો પ્રયત્ન યોગ્ય છે; પણ તેમાં દૃઢ સૃષ્ટિની પ્રકૃતિની સાથે મનુષ્યની પોતાની પ્રકૃતિનો પણ વિચાર કરવાનો જરૂર છે. ઉતરતા વર્ગોમાંથી પણ ઉચ્ચતર વર્ગ સંબંધી કેટલુંક જ્ઞાન મેળવી શકાય એ માન્ય છે; પણ ઉતરતા વર્ગોમાંથી જ ઉચ્ચતર વર્ગ માટે નિયમો શોધી કહાડવા, એ ન્યાયપુરસ્સર નથી. સાહિત્યથી વાલ્ક પ્રકૃતિ સંબંધી થોડું જ્ઞાન મળતું હોય, તોપણ દુનિયાને સાહિત્ય વગર ચાલે તેમ નથી. આ પ્રાકૃતિક શાસ્ત્રના દિવસોમાં કોમેનીઝસ પૂજાય તે સ્વાભાવિક છે; પણ મધ્યસ્થની દૃષ્ટિએ જોતાં જેવો એક સીમાત્યાગ અયોગ્ય છે, તેવો જ બીજો પણ અયોગ્ય છે.

૨૬. કોમેનીઝસના સિદ્ધાંતો.— છેવટે આપણે કોમેનીઝસના ગ્રંથો પરથી તારવી કહાડેલા કેટલાએક સિદ્ધાંતો આપીને તેનું વિવેચન પૂર્ણ કરીશું:—

૧. શિક્ષણ એ મનુષ્યની વધી શક્તિઓનું પ્રસ્ફોટન છે.
૨. શિક્ષણની પદ્ધતિઓમાં પ્રકૃતિનું અનુસરણ કરવું જોઈએ.
૩. શિક્ષણનો ઉદ્દેશ આત્મપ્રસ્ફોટનનો હોવાથી તે સ્ત્રી તેમ જ પુરુષ બન્નેને આવશ્યક છે.

૪. શિક્ષણમાં હમેશાં સુખ લાગવું જોઈએ. શિક્ષકોએ કંઈકંઈ નવુંનવું અને રસ પડે તેવું કહેવું જોઈએ. નિશાબનું મકાન સ્વચ્છ અને રમણીય હોવું જોઈએ.
૫. શિક્ષણ ક્રમપુરસ્સર હોવું જોઈએ; અને એક વસ્તુ પરથી બીજી વસ્તુની સહજ પ્રાપ્તિ થવી જોઈએ.
૬. પ્રકૃતિથી સંબદ્ધ વસ્તુઓ સાથે શીખવવી જોઈએ.
૭. જ્ઞાન વિદ્યાર્થીઓની ગ્રહણધારણશક્તિને અનુસરીને આપવું જોઈએ.
૮. જે સમજાયું ન હોય તેનો મુખપાઠ થવો જોઈએ નહીં.
૯. જે વસ્તુનું પ્રત્યક્ષ દર્શન કરાવી શકાય, અથવા જે પ્રમાણથી સિદ્ધ થઈ શકે, તે અધિકારથી મનાવવો જોઈએ નહીં.
૧૦. કામ કરવાની રીત વતાવ્યા પહેલાં કદાપિ કામ સોંપવું જોઈએ નહીં.
૧૧. શાસ્ત્રોમાં પદાર્થોનો પ્રત્યક્ષ અભ્યાસ કરાવવો.
૧૨. ભાષાઓમાં સ્વભાષાનો પ્રથમ અભ્યાસ કરાવવો; પછી પાસેના દેશની ભાષાનો; અને પછી પંડિતોની ભાષાનો.
૧૩. ભાષા નિયમોથી નહીં પણ પરિચયથી શીખવવી; નિયમો પરિચય પછી આવે અને પરિચયને નિશ્ચિત કરે એવી વ્યવસ્થા કરવી.
૧૪. શબ્દો વસ્તુઓની સાથેસાથે શીખવવા; પહેલી વસ્તુ, પછી શબ્દ.
૧૫. સંવિક્તની પહેલાં સંહત બતાવવું; વિષમની પહેલાં સરલ; અને આઘેનાંની પહેલાં પાસેનું.
૧૬. કરતાં શીખવવાના વિષયો કરાવી કરાવીને શીખવવા, લ-

પ્રકરણ ૭.

ધર્મસમાજોનું શિક્ષણ.— જેઝૂઇટો અને જેન્સનિસ્ટો.

૧. જીસસના સમાજની સ્થાપના.— આપણે પ્રોટેસ્ટન્ટ માર્ગમાં શિક્ષણની પ્રવૃત્તિ જોઈ ગયા; હવે કૅથલિક માર્ગની પ્રવૃત્તિ તરફ વળતાં જે પ્રથમ દૃષ્ટિએ પડે છે, તે જેઝૂઇટો છે. વિદ્યાનું પુનરુજ્જીવન થયા પછી કોઈ પણ સમાજે શિક્ષણની પ્રવૃત્તિમાં જેઝૂઇટોના જેટલો મુખ્ય ભાગ લીધો નથી. જીસસનો સમાજ સ્થાપવામાં ઇમેશિયસ લોયોલાની એવી ધારણા ન હતી કે સમાજના માણસો મટમાં રહીને માત્ર ધ્યાન કર્યા કરે; તેનો ઉદ્દેશ તો એક સમર્થ કૅથલિક સેના સ્થાપવાનો હતો, અને એ સેનાનું કર્તવ્ય એ હતું કે ઉપદેશ દ્વારા નવા પ્રદેશો હસ્તગત કરવા, અને શિક્ષણના અધિકારથી સ્વમતને અધીન કરેલા પ્રદેશોને સુરક્ષિત રાખવા. જેવી દીર્ઘદૃષ્ટિથી જેઝૂઇટોએ અધિકારનું સ્વં સ્થાપન જાણી લીધું, તેવી જ સ્વંતથી તેમણે તે ઉપાડી લીધું; અને શાળાઓની વ્યવસ્થામાં એવી સ્વં વાપરી, કે ધીમેધીમે યુરોપના કૅથલિક ભાગમાં જ નહીં પણ પ્રોટેસ્ટન્ટ ભાગ સુદમાં તેઓ મુખ્ય શિક્ષકો થઈ પડ્યા. ઇ. સ. ૧૫૪૦ માં પોપ થ્રીજા પૉલે તેમના સમાજનું અનુમોદન કર્યું, તે પછી તેમની ત્વરાથી વૃદ્ધિ થતી गई. સોલ્મી સદીના મધ્યમાં જ ફ્રાન્સની કેટલીએક કૉલેજો તેમના વડે ચાલતી હતી. ૧૫૬૧ માં પાર્લમેન્ટ અને યુનિવર્સિટી વિરુદ્ધ હોવા છતાં તેમણે પારિસમાં પ્રવેશ કરેલો. ૧૦૦ વર્ષ પછી પારિસના જ પ્રાંતમાં તેમના હાથ નીચે સુમારે ૧૪,૦૦૦ વિદ્યાર્થીઓ શીખતા હતા; અને ૧૬૫૧ માં ફક્ત ફ્લેમિન્ડની કૉલેજમાં ૨,૫૦૦ કરતાં વધારે તરુણો હતા. વચલા અને ઉપલા વર્ગોમાંથી તેમને પુષ્કળ વિદ્યાર્થીઓ મળતા ગયા. સત્તરમી સદીની આસરે જેઝૂઇટોના વિદ્યાર્થીઓમાં

સોસૂલ*, ડેકાર્ટ†, કોર્ને‡, અને મોલિયેર¶ જેવાં સુમારે ૧૦૦ વિખ્યાત નામો માલુમ પડે છે. ૧૭૧૦ માં તેઓ ૬૧૨ કાલેજો, ૧૫૭ શિક્ષણ-પદ્ધતિશાલાઓ, અને ૧૪ યુનિવર્સિટીઓના અધિકારી હતા; અને ૧૮ મી સદીની આશર મુધી તેમનું મહત્ત્વ ઓછુ થયું ન હતું.

૧. જેઝુઇટોના શિક્ષણ સંવંધી બિન્નબિન્ન અભિપ્રાય.—વોલ્ટેર* લખે છે, કે “વાવાઓ† એ લૅટિન અને વેવકૂફી વગર વીજું કશું મને શી-સ્વયં નથી;” અને લાઇવનિડ્ઝ‡ કહે છે કે શિક્ષણના વિષયમાં જેઝુ-ઇટોને મધ્યમ પળ ગળી શકાય તેમ નથી. વીજી તરફ ડેકાર્ટ તેમની પ્રશંસા કરે છે; અને બેકન લખે છે, કે “જ્યારેજ્યારે જ્ઞાન આપવામાં અને નીતિ દૃઢ કરવામાં એ લોકોનો યોગ હું જોઈ છું; ત્યારે ત્યારે એગીસિલોંસે¶ ફાર્નવેશસના§ સંવંધમાં જે શબ્દો કહેલા તેનું મને સ્મરણ થાય છે: ‘તારી ઉત્કૃષ્ટતા જોઈને એવું મન થાય છે કે તું અમારા પક્ષમાં હોત તો સારું!’” આ વિરુદ્ધ અભિપ્રાયોનું સમા-ધાન કરવું મુશ્કેલ નથી. આપણે હમણાં જોઈશું કે જેઝુઇટોના શિક્ષણમાં કેટલાક અંશો જેમ નિંદાસ્પદ છે તેમ કેટલાક પ્રશં-સાપાત્ર પણ છે.

* એક પ્રખ્યાત ફ્રેન્ચ ઉપદેશક (૧૬૨૭-૧૭૦૪).

† ક્રાન્સનો શ્રેષ્ઠ ફિલસૂફ (૧૫૯૬-૧૬૫૭).

‡ એક પ્રખ્યાત ફ્રેન્ચ નાટકકાર (૧૬૦૬-૧૬૮૪).

¶ એક પ્રખ્યાત ફ્રેન્ચ (હાસ્યરસપ્રવાન) નાટકકાર (૧૬૨૨-૧૬૭૩).

* અઢારમી સદીનો સર્વથી વિખ્યાત ફ્રેન્ચ લેખક (૧૬૫૪-૧૭૦૮).

† કૅથલિક ઉપદેશકોને ‘વાધર’ કરાંને સંબોધવામાં આવે છે; તેના પર્યાય તરીકે આપણે ‘વાવા’ શબ્દ ડાલિત છે. બિચારો ‘વાવા’ શબ્દ હાલ ‘મુઠ’, ‘મટ’, ‘કઘી-શ્વર’, ‘જોગી’, ‘વેરામી’, ‘મહારાજ’, વગેરેની માફક જરા અધમ રિથતિમાં આવી ગયો છે; અને માત્ર વૈજ્ઞવોનાં મંદિરોમાં બીજા કેટલાકની સાથે તેને પણ સારું આસન મળ્યા કરે છે. પણ ભમતા મિલારીઓ અને આચાર્યો વચ્ચે ‘વાવા’ કહેવાને બદલે પાઠ-લાને ‘વાવા’ કહેવામાં આવે તો સારું.

‡ એક પ્રખ્યાત જર્મન ફિલસૂફ (૧૬૪૬-૧૭૧૬).

¶ સ્પાર્ટાનો લોકસંમત અધિપતિ.

§ દરાન તરફનો સેનાપતિ.

૩. અભ્યાસની યોજના.— શિક્ષણના ઉદ્દેશ સંબંધી કે સામાન્ય સિદ્ધાંતો સંબંધી જેઝૂઇટોએ કશું લખેલું નથી; પણ અભ્યાસક્રમની યોજનામાં તેમણે ન્હાનામાં ન્હાની હકીકતોને માટે પણ નિયમો ઘડેલા છે. ૧૫૫૪ માં જ્યારે એક્વેવાઇવા સેનાપતિ હતો, ત્યારે તેણે યૂરપના છ પ્રખ્યાત જેઝૂઇટોનું એક મંડળ નીમેલું. એ મંડળે રોમમાં રહીને અભ્યાસ તથા ચર્ચામાં એક વર્ષ ગાળેલું; અને તેમના પ્રયાસ ઉપરથી તથા પાછળથી નીમાયેલા વીજા વાર જેઝૂઇટોના અમથી અભ્યાસની યોજના તૈયાર થઈને ૧૫૯૯ માં વહાર પડેલી. એ જ કાચદાને અનુસરીને છેક ૧૮૩૨ સુધી જેઝૂઇટોની શાળાઓ ચાલતી હતી, અને ૧૮૩૨ માં પણ પ્રાકૃતિક શાસ્ત્રો અને અર્વાચીન ભાષાઓ દાખલ કરવા સિવાય વીજો ફેરફાર થયેલો નથી. હવે આપણે એ મૂળ યોજનાને જરા સૂક્ષ્મતાથી તપાસીએ.

૪. શિક્ષકો.— યોજનામાં લખ્યું હતું કે જેઝૂઇટ શિક્ષકોએ ૧૫ થી ૧૮ વર્ષ સુધી અભ્યાસ કરવો; અને પાછલા ભાગમાં ૨ વર્ષ સુધી શિક્ષણપદ્ધતિશાળામાં રહેવું, તથા નીચલાં ધોરણોમાં શિક્ષણનો અનુભવ મેળવવો. શિક્ષકનું કામ કરવું પડે તેટલા વઢવ સુધી દરેક જેઝૂઇટે પોતાના ખાનગી અભ્યાસનો ત્યાગ કરવો; અને ધર્મ-ક્રિયાઓ પણ ટૂંકી કરવી. તેણે ઘણું કરીને સર્વથી નીચલા ધોરણથી શરૂઆત કરવી; અને વિદ્યાર્થીઓનો વરાવર અનુભવ થાય તેટલા માટે દરેક વર્ગમાં તેમની સાથે ચડતું જવું. માત્ર સર્વથી ઉપલા ધોરણમાં એકનો એક શિક્ષક રહેશે, અને તે જીવિત પર્યંત એ જ કામ કર્યા કરશે.

શિક્ષકો વારંવાર વદલાતા જાય તે છતાં શાળાની વધી વ્યવસ્થા તરુણા એકસરખી રહે, તેટલા માટે ઘણી સંભાળ રાખવી. દરેક મળતા ગયા. નિર્ણીત વિષયોને નિર્ણીત પદ્ધતિઓથી જ શીખવવાની ફરજ પડે પણ શિક્ષક પોતાના નવીન વિચારો પ્રમાણે વર્તે નહીં, સ્થાનું જરા પણ ઉલ્લંઘન થાય નહીં, તેટલા માટે

નેરીક્ષકો રાખવાની અને તેમની હકીકતો તપાસવાની વ્યવસ્થા તરવી; વગેરે.

૫. વિદ્યાર્થીઓ:— વિદ્યાર્થીઓ બે પ્રકારના હતા; કેટલાક સમાજમાં દાખલ થવાના હોય તેવા, અને કેટલાક બહારથી માત્ર વિદ્યા અર્થે આવેલા હોય તેવા. પહેલા પ્રકારના વિદ્યાર્થીઓ માટે ચસતિગૃહ રાખવામાં આવતું, અને તેમાં પૂરતા માણસો ન હોય તો બહારના વિદ્યાર્થીઓને પણ દાખલ કરવામાં આવતા. તેઓ સ્વર્ણ આપવાને અશક્ત હોય, તો તે પણ તેમને આપવું પડતું નહીં; અને શિક્ષણ તો સર્વને મફત આપવામાં આવતું. સમાજનો નિયમ હતો, કે “મફત લેવું; અને મફત દેવું.” શિક્ષણ માટે કશો વડલો માગવામાં આવતો નહીં; તેમ જ સરતોવાળી કશી ભેટ પણ લેવામાં આવતી નહીં. ગરીબ અને તવંગર વધા માટે કૉલેજો खुली હતી. બહારના વિદ્યાર્થીઓ માટે નિશ્ચિત કરેલાં વીજાં વાસગૃહો હતાં; અને ત્યાં પણ મુખ્યા ચસતિગૃહનો વ્યવસ્થાપક ગમે ત્યારે નિરીક્ષણ માટે જઈ ચડતો.

૬. શિક્ષણના ક્રમો.— જેઝૂઈટ શિક્ષણમાં માત્ર બે ક્રમો હતા. નીચલી કૉલેજોમાં પહેલો ક્રમ શીખવવામાં આવતો; અને એ ઘણું કરીને બાલકો દશમે વર્ષે શરૂ કરીને સોઝમે વર્ષે પૂરો કરતા. એ ક્રમમાં પાંચ વર્ગો હતા; અને દરેક વર્ગના વિષયોમાં એકએક વર્ષ ગાળીને છેલ્લા વર્ગમાં બે વર્ષો ગાળવાનાં હતાં. ઉપલો ક્રમ પણ છ વર્ષનો હતો; અને તેમાં ન્યાય, નીતિશાસ્ત્ર, ગણિત, અને ધર્મનો અભ્યાસ કરાવવામાં આવતો.

પહેલા ક્રમમાં લૅટિન અને ગ્રીક પ્રાપાના વ્યાકરણ ઉપરાંત કાવ્ય અને અલંકારની માહિતી આપવામાં આવતી. કૅથલિક મતની ભાષા તરીકે લૅટિનનું મહત્ત્વ સર્વથી વધારે હતું; અને બોલવામાં પણ વનતાં સુધી તે જ વાપરવાનો ધારો હતો. ઉપલાં ધોરણોમાં તેહેવાર સિવાય બીજે કોઈ દિવસે લૅટિન વગર બીજી ભાષામાં બોલવાની વિદ્યાર્થીઓને મના હતી; અને બોલવાનું સુગમ કરવાને વિદ્યાર્થીઓને લૅટિન સંભાષણનો મુખપાઠ કરાવવામાં આવતો.

ઉપરના નિયમથી ફાલિત થાય છે તે પ્રમાણે જેઝૂઈટો સ્વભાષા શી-
 યવવાની વિરુદ્ધ હતા; અને લૅટિનના અભ્યાસમાં પણ તેમનો ઉદ્દેશ
 માત્ર લૅટિન ગ્રંથકારોની અને મુખ્યત્વે કરીને સિસરોની રીતિ ગ્રહણ
 કરાવવાનો હતો. તેમની યોજનામાં સાફ લખ્યું હતું કે પ્રાચીન ભા-
 ષાઓ શીશ્યવવાયી વીજું કશું ફલ છે જ નહીં. પ્રાચીન લેખકોની
 પણ સંશોધિત આવૃત્તિઓ જ તેઓ વિદ્યાર્થીઓના હાથમાં મૂકતા; અને
 જાણે લેખકોનો પૂર્ણ સમાગમ કરાવતાં ડરતા હોય તે પ્રમાણે બધી ન-
 ચલ અને વિશેષ વસ્તુઓ દૂર રાખતા. પુસ્તકો સમજાવવામાં પણ તે-
 ઓ વસ્તુ કરતાં શબ્દો તરફ વધારે ધ્યાન લેતા; વિચારોની શ્રેણી
 બતાવવાને વંદેલે અલંકારોની શ્રેણી વતાવતા; ટુંકામાં, જે શિક્ષણ
 કૅથલિક મતને કશી હરકત કરી શકે નહીં તે જ આપતા. તેઓ
 વિચારશક્તિને ઉત્તેજિત કરતાં ડરતા; અને મેકૅલે^૧ કહે છે તે પ્રમાણે
 જે સીમા સુધી બુદ્ધિને સંસ્કાર આપતાં બુદ્ધિમોક્ષ થવાની કશી ધા-
 સ્તી નહીં, ત્યાં સુધી જ સંસ્કાર આપતા.

ઇતિહાસને પણ તેઓ વનતાં સુધી દૂર રાખવાને હચ્છતા; અને એક
 જેઝૂઈટ બાવો એવું કહે છે, કે “તવારીખ શીશ્યનારની શુવારી થાય
 છે.” શાસ્ત્રોનો પણ તેમને એવો જ ધિક્કાર હતો. નીચલી કૅલેજોમાં
 શાસ્ત્રશિક્ષણ બિલકુલ ન હતું; અને માત્ર ભાષાઓ શીશ્યોને વિદ્યાર્થી
 ફિલસુફીમાં પ્રવેશ કરતો. ફિલસુફીમાં પણ એજ દશા હતી. બા-
 વાઓ ઍરિસ્ટોટલ પર લાંવાંલાંવાં વ્યાખ્યાનો આપતા; અને આપણ
 વૈયાકરણો અને નૈયાયિકોની માફક પ્રાયશઃ શબ્દમાં જ પરિણમતી
 સૂક્ષ્મ ચર્ચાઓ ચલાવતા. તેઓ સ્મરણશક્તિને સારી રીતે લીલવ-
 તા; પણ સદસદ્વિચેકને બિલકુલ નહીં.

૭. સ્પર્ધાનું ઉત્તેજન.—જેઝૂઈટોની પદ્ધતિ અને નિયમનના વિવેચ-
 નમાં ઉતરતા પહેલાં તેમણે સ્પર્ધાની વૃદ્ધિને જે અસાધારણ ઉત્તેજન
 આપેલું તે સંબંધી બે શબ્દ કહેવાની જરૂર છે. તેમની યોજનામાં ની-
 ચે પ્રમાણે લખ્યું છે. “જે સ્પર્ધાને ઉત્તેજિત કરતાં જાણે છે, તેના હાથમાં

^૧ જેઝૂઈટોનો પ્રખ્યાત ઇતિહાસક અને ટીકાકાર (૧૮૦૦—૧૮૫૯).

શિક્ષણનું પરમ સમર્થ સાધન આવ્યું છે એમ સમજવું. એ કિંમતી સાધનનો શિક્ષકે વરાબર કદર જાણવો જોઈએ; અને તેનો હાપણથી ઉપયોગ કરતાં શીખવું જોઈએ. સ્પર્ધાથી મનુષ્યની બધી શક્તિઓ જાગ્રત અને વિસ્તૃત થાય છે. સ્પર્ધાને ચિરસ્થાયી કરવા સારું દરેક વિદ્યાર્થી માટે તેના વર્તનને અંકુશમાં રાખવાને અને તેની ટીકા કરવાને એક હરીફ હોવાની જરૂર છે; અને વિદ્યાર્થીઓમાં ન્યાયાધીશો, નિયામકો, વગેરે પણ નીમવા જોઈએ. કોઈ સહાધ્યાયીને હરાવવામાં મોટામાં મોટો આવરૂ છે; અને તેનાથી હાર ખાવામાં મોટામાં મોટો ગેરઆવરૂ છે એમ ગણાવું જોઈએ. પૂરા દવદવાથી શ્રેષ્ઠ વિદ્યાર્થીઓને હનામો આપવાં જોઈએ; અને નિશાઢની વહાર પણ માનની જગ્યા હમેશાં પ્રખ્યાત વિદ્યાર્થીઓને જ મળવી જોઈએ; ”વગેરે.

આવાં હરીફોનાં જોડકાં ઉપરાંત એક વીજી જાતની હરીફાઈનો પણ ઉપયોગ કરવામાં આવતો. નીચલાં ધોરણોમાં આલા વર્ગની બે વિરુદ્ધ સેનાઓ બની જતી; તેમને રોમ અને કાર્થેજનું નામ આપવામાં આવતું; અને તેમનો વચ્ચે અમુક નિશ્ચિત વિષય ઉપર યુદ્ધ ચાલતું. વિદ્યાર્થીઓ કોઈ વચ્ચત સામી છાવણીના સૈનિકોને પ્રશ્નો પૂછતા, અથવા શિક્ષકે પૂછેલા પ્રશ્નોના ઉત્તરમાં દોષ હોય તે વતાવતા; અને જે સેના વિજય મેલ્લે તેને અર્ધા દિવસનો છૂટી મળતી. વિદ્યાર્થીઓમાં પરસ્પર સદ્ભાવ હોય તે પણ નટ થાય એટલે સુધી સ્પર્ધાની પરાકાષ્ઠા કરવામાં આવતી. એક એવી યોજના પ્રચલિત હતી કે કોઈ છેક જ લખાવ લખાણને માટે મિથ્યા સમર્થકો નીમવામાં આવતા, અને તેઓ પોતાના પ્રતિપાદનથી લેલકને છેક હાસ્યાસ્પદ બનાવતા; અને કોઈ પણ દોષમાં આવેલો છેકરો વીજાનો દોષ પકડે તો તેનું કલંક બીજાના પર જઈને પડતું.

ઉચ્ચતર વર્ગોમાં ઉચ્ચતર પ્રકારની સ્પર્ધા પ્રચલિત હતી. વિદ્યાર્થીઓ અમુક શિક્ષકના અધ્યક્ષપણા નીચે નિબંધો અને ભાષાંતરો લાંચવાને અથવા કોઈ પ્રાચીન પુસ્તક પર ટીકા કરવાને એકઠા થતા. એ મંડલના સભાસદ થવામાં ઘણું માન ગણાતું; અને નવા સભાસદો નીમવાનો

हक जूना सभासदीना हाथमां हतो. तेनी अंदर हुशियार विद्यार्थीओ वादविवादमां सारी कुशलता प्राप्त करी शकता.

५. पद्धति अने नियमन.— नीचलां धोरणोमां घणोखरो वखत लॅटिनमां ज गाळवामां आवतो, अने तेमां विद्यार्थीओ सावधान रहे तेटला माटे कंइकंइ युक्तिओ करवामां आवती. शिक्षको शीखवतां शीखवतां प्रश्नो पूछता, पोते बोली गया होय ते विद्यार्थीओ पासे बोलावता, अने तेमणे बराबर नोंध करी छे के नहीं ते तपासता. एक पाठ शुरू करवो होय त्यार पहेलां आगळना पाठनुं पुनरावर्तन करवामां आवतुं; अने पाठ पूरो थयो के तरत तेनुं पण पुनरावर्तन शुरू थतुं. अठवाडियामां एक दिवस पुनरावर्तनने माटे ज राखवामां आवतो, नीचलां धोरणोमां तो वर्षना पाछला छ महिनामां अभ्यासना पुनरावर्तन वगर बीजुं कशुं करवामां आवतुं नहीं. विद्यार्थीओने जे शीखवतुं ते पाकुं करावतुं ए उद्देश सारो हतो; पण ते सफल करवाने आवां चर्वितचर्वण अने पिष्टपेषणथी तेमनी जिज्ञासाने हानि थवानो संभव छे ए जोवामां आवतुं नहीं.

वार्षिक परीक्षा पहेलां परीक्षामां उत्तरपत्रो केवी रीते लखवां ते संबंधी सूक्ष्म माहिती आपवामां आवतो; अने लिखित तथा वाचिक परीक्षाचा परिणाममां पाछला आखा वर्षनां कामनो संयोग करवामां आवतो.

शिक्षके केवी तैयारी करवी जोइए ते माटे नीचे प्रमाणे लखेलुं छे. “बीजी बधी वात पहेलां दरेक शिक्षके शीखववानो विषय पूरेपूरो जाणवो जोइए; कारणके तो ज ते सारी रीते, स्हेलाइथी, अने त्वराथी शीखवी शके. सारी रीते एटला माटे के तेनाथी भूल थवानो संभव नथी; स्हेलाइथी एटला माटे के तेने श्रम लेवानी जरूर नथी; अने त्वराथी एटला माटे के धनाढ्य माणसनी माफक तेने आपी देवानी परवा नथी. * * * * तेणे पोतानी स्मरणशक्ति पर बहु विश्वास राखवो नहीं; शीखवेली होय ते बाबत पण फरी फरीने वांचतां जवी. प्रसंगोपात्त तेने कंइ

નવું જડી આવશે; અથવા જૂની વાત નવી રીતે બતાવવાનું સૂઝી જશે.”

વિદ્યાર્થીઓ તરફ શિક્ષકોનું વર્તન હમેશાં નરમાશ ભરેલું હતું; અને તેમને શીખવામાં રસ પડે તેવી યોજનાઓ થતી. તેઓ શિક્ષકોને યાદે તેવું થવાને બનતો પ્રયાસ કરવામાં આવતો; અને શિક્ષકો પરની પ્રીતિને લીધે તેમની વિદ્યા પર પણ પ્રીતિ થાય એવો ઉદ્દેશ હતો. ઇટલા માટે અભ્યાસના સંબંધમાં જ નહીં પણ વીજી બધી બાબતોમાં વિદ્યાર્થીઓ તરફ અનુભાવ બતાવવાને શિક્ષકો તત્પર રહેતા. ધામી માત્ર ઇટલી હતી કે તેમનો સ્નેહ વૃત્તિજનિત નહીં પણ હેતુજનિત હતો. ‘ગ્રોવેન્સી’ ભલામણ કરે છે, કે “છોકરી માંદો હોય ત્યારે વારંવાર તેની ખબર કઢાવવી; કારણકે ઇથી માવાપ ખુશી થાય.”

શારીરિક શિક્ષા જવલ્લે જ કરવામાં આવતી; અને તે બાબાઓ પોતે કરતા નહીં પણ તે જ કામ માટે રાખેલા એક માણસ પાસે કરાવતા. અભ્યાસની યોજનામાં તેનું કારણ નીચે પ્રમાણે બતાવેલું છે. “વિદ્યાર્થીઓ ન્હાનપણમાં અશક્ત અને નિર્વલ લાગે, પણ મોટા થતાં તેમાંથી કોઈકોઈ દ્રવ્ય અને અધિકાર પણ મેળવવાના હોય; અને તે વચ્ચે આપણે તેમની કદાચ ગરજ પડે, તેટલા માટે તેમની સાથે વર્તવામાં પહેલેથી જ સંભાળ રાખવી.

શિક્ષકોની મુશ્કેલી સંબંધી જોશૂટોની કેવી કલ્પના હતી તે એક જોશૂટ બાવાના પુસ્તકમાંથી લીધેલાં નીચેનાં અવતરણો પરથી માલુમ પડશે: “પહેલવહેલાં વિદ્યાર્થીઓ સોંપવામાં આવે, ત્યારે જે શિક્ષક પોતાના અધિકારને સિદ્ધ માની લે, અને પોતાની દૃઢતા તથા જનસ્વ-ભાવની માહિતી પર આધાર રાખે, તેની આગળ વિષમ જાળ પથરાય છે; અને તે વિદ્યાર્થીઓના માનપૂર્વક વર્તનથી ભૂલ ટાળીને ફસાઈ જાય છે. * * * *

“જે શિક્ષક એવી રીતે ફિકર વગર શરૂઆત કરે છે, નિયમો અમલમાં લાવવા એ સ્થેલી વાત ગણે છે, અને પહેલા કલાકમાં જ

વિદ્યાર્થીઓની પ્રીતિ પ્રાપ્ત કરે છે, તે खरेखर દયા કરવા લાયક છે; અને ઘણું કરીને તે નિષ્ફળ થવાનો છે. * * * અનુભવની વિરુદ્ધ સૂચના છતાં ઘણા એમ માને છે કે વિદ્યાર્થીઓની વૃત્તિઓ જ તેમના અધિકારને ટકાવી રાખશે. તેઓ શીખ્યા હોય છે કે અધિકાર નરમાશયી વાપરવો જોઈએ; તેથી તેઓ પાયો મજબૂત કર્યા પહેલાં इमारतને શિखर चडाववामां વળગી જાય છે; અને અધિકારના હક્કને અધિકારની સ્થાપના માની લઈને જે ધુરાનો કોઈ પર ભાર પડતો નથી તેનો ભાર હલકો કરવાને મથે છે.

“ खरું જોતાં પહેલાંના વર્તનથી જ પાછળની વધી સ્થિતિ નિર્ણય થાય છે, તેટલા માટે હું જે સૂચનાઓ કરવાનો છું તે પર તમારે પૂર્ણ ધ્યાન આપવું.

“ પહેલાં અડવાડિયામાં તો તમારે અલ્પભાષણની પદ્ધતિ રાખવી. એ પદ્ધતિમાં ગમે તેટલા આગલ વધશો, તોપણ તમારાથી સોમાત્યાગ થવાનો નથી. આ તમારે પ્રથમ કરવાનું છે.

“ પછી વધી વાતનું અવલોકન કરવા માંડવું; અને દરેક છોકરાની વિશેષ પ્રકૃતિ તથા આજ્ઞા વર્ગની સામાન્ય વૃત્તિઓની પરીક્ષા કરવી. પણ એટલું યાદ રાખવું કે તમારું પણ ભેગું અવલોકન થાય છે; અને તમારા ગુણદોષ નોંધાય છે. બોલવાની અને આજ્ઞા આપવાની તમારી રીત, તમારો અવાજ, અને તમારી ચેષ્ટાથી તમારું વર્તન અને તેના ગુણદોષ પ્રકટ થાય છે; અને ચપલ વિદ્યાર્થીઓ તે સ્મરણમાં રાખે છે. માણસને खबर पडे त्यार પहेलाં ઘણા વચ્ચેથી તેનો હિસાવ થઈ ચૂક્યો હોય છે. માટે પ્રથમ દુર્ગમ્ય રહેવાનો પ્રયાસ કરજો. તમારી સ્થિતિ વરાવર સમજાય ત્યાર પહેલાં અલ્પભાષણનો ત્યાગ કરતા નહીં.

“વધારે તો એટલું જ, કે તમારે કશો દંભ કરવો નહીં. સખત રીતમાતનો પ્રયત્ન ન કરતા; વિદ્યાર્થીઓના પ્રશ્નોના સરલતા અને સમ્યક્તાથી ઉત્તર આપવા; પણ વાતચિતથી દૂર રહેવું. વધો આધાર તેના પર છે. પહેલા દિવસોમાં તેમની સાથે કશી એ જાતનો સંબંધ

નહીં જોડે. છોકરાઓ પાસે તમારી વૃત્તિઓ અને હંકીકતો જાણી લેવાની. એવી સમ્ય અને મનોહર. કલા હોય છે, કે તેમની ત્રિરુદ્ધ યુક્તિ વાપરવામાં પળ તમે હારી જશો. તમે વાત કરશો તો જરૂર તમારું તત્ત્વ બતાવી દેશો. તેમ કરવાને બદલે અલ્પભાષી રહીને, 'આપણા નવા શિક્ષક' કેવા છે તેની કશી ખબર પડતી નથી,' એવું છોકરા કહે તેમ આચરણ કરજો."

૧. જેઝુઇટોનો ઉદ્દેશ.—આપણે ઉપર કહ્યું છે કે ઝીસસનો સમાજ સ્થાપવામાં ઇમેશિયસ લોયોલાની કલ્પના સેનાની હતી. સારો સેનાપતિ સેનાને સમર્થ કરવાને બનતો પ્રયત્ન કરે છે; અને તેમનાં આરોગ્ય, નીતિ, અને કેળવણી પર ધ્યાન આપે છે; પણ તે સર્વથા સેનાનીં જાતર; વ્યક્તિઓની જાતર નહીં. જે કંઈ સાધનથી સૈનિક વધારે સારો થાય તેની તે અપેક્ષા રાખે છે; પણ વીજા સુધારાની તેને કશી પરવા નથી. સેનાપતિની દૃષ્ટિએ વર્ગનો વિચાર પ્રધાન છે; વ્યક્તિનો ગૌણ છે. દરેક વ્યવસ્થિત સમાજમાં અમુક મૂલ્ય સિદ્ધાંતો હોય છે; અને સેનાનો મૂલ્ય સિદ્ધાંત એ છે કે વર્ગના હિતની જાતર વ્યક્તિનું સમર્પણ થાય તેમાં હરકત નહીં. ઇમેશિયસ લોયોલા અને તેના પછીના સેનાપતિ-ઓએ આ જ સિદ્ધાંત ગ્રહણ કરેલો; અને તેને અનુસરવામાં પડેલો ઉત્સાહ બતાવેલો કે તેઓ વચ્ચે જતાં પરમ સમર્થ થઈ પડેલા.

બહુલો તેઓ અમુક નિશ્ચિત ઉદ્દેશ અને અમુક નિશ્ચિત સાધનોને જ ચઢાવી રહેલા; અને ઉદ્દેશ તથા સાધનો ગમે તેવી ઉત્તરતી પંક્તિનાં હોય, તોપણ એક જ નિશ્ચિત. પદ્ધતિને અનુસરવાથી જે ફાયદા થાય છે તે જોવાતેવા નથી. ગમેતેલા બુદ્ધિમાન માણસો હોય તોપણ જો તેઓ છૂટાછૂટા અને જુદીજુદી પદ્ધતિથી કામ કરતા હોય, તો તેનું પરિણામ એકત્ર થઈ શકતું નથી. હાલના શિક્ષકોના વિદ્યાર્થીઓને દર વર્ષે જુદીજુદી પદ્ધતિને અનુસરવું પડે છે; અને ઘણી વાર એમ બન છે કે એક જ વિષયમાં બે પદ્ધતિ ધોરણ કરતાં નીચલા ધોરણને વધારે માહિતી હોય છે. જેઝુઇટોના શિક્ષણમાં ગમે તેટલાં દોષ હોય, તોપણ

તેઓ એક જ પદ્ધતિને પકડી રાखीને પોતાનો હેતુ સફળ કરી શકતા એ વાત મૂલી જવાની નથી.

પણ એ દોષોનો વચાવ કરવાની જરૂર નથી. જેઝૂઈટો બુદ્ધિને માત્ર કૃત્રિમ અને વાહ્ય સંસ્કાર આપતા એ સિદ્ધ છે. તેઓ મનને એવા વિષયોમાં રોકતા, કે જેમાં તે વ્યાપ્ત થાય, અને સ્વમની માફક સંતુષ્ટ થાય, અને તોપણ જાગૃત થાય નહીં; તેઓ શબ્દની સ્ત્રીમાં અને ભાષાના લાવણ્યમાં ઇટલું ધ્યાન લેવા, કે જેથી સ્વતંત્ર વિચારનો અવકાશ જ ન મળે; તેઓ માનસિક પ્રવૃત્તિને અંમુક અંશે સંતેજ કરતા, પણ વિચારશક્તિ પ્રસ્ફુટિત થાય ત્યાં તેને અટકાવતા; ટૂંકામાં, અજ્ઞાન અને આલસ્યથી તેઓ મનને મુક્ત કરતા હતા; પણ તે કોઈ પણ વિષયમાં સ્વયંપ્રવૃત્ત થાય, કે તેની વધી શક્તિઓનું પ્રસ્ફોટન થાય, તેવું કદાપિ થવા દેતા નહીં. તેઓ ઇતિહાસ શીખવતા પણ તે એવી રીતે કે વિદ્યાર્થીઓને માત્ર વૃત્તાંતો અને વંશાવલિઓનું સ્મરણ રહે, પણ કશો અનુભવ મળે નહીં; અને વૃત્તાંતો પણ કંઈ પ્રતિકૂળ વૃત્તિ ઉત્તેજિત કરે તેવા હોય તો તેઓ દાબી રાખતા; ફિલસુફી તેઓ શીખવતા, પણ તે તત્ત્વ વગરની ફિલસુફી હતી, અને તેના પર કોઈની પ્રીતિ થાય એવું જોખમ ન હતું; પ્રાકૃતિક શાસ્ત્રને તેઓ ગમ્મત તરીકે વતાવતા, પણ સંશોધક વૃત્તિ ઉત્પન્ન થાય તેવી રીતે નહીં; અને સાહિત્યનું તેઓ એવી પદ્ધતિથી અધ્યયન કરાવતા, કે જેથી નિર્દોષ રમૂજ વગર બીજું કશું ફળ નીપજે નહીં. તેઓ ઉત્પાદક અને પરિચ્છેદક શક્તિને ઉત્તેજિત કરવાને બદલે પ્રાયઃ નષ્ટ કરતા. તેમની વધી પ્રવૃત્તિ માત્ર ગ્રહણધારણશક્તિને કેળવવા તરફ હતી; અને તેમાં તેઓ જે ફત્તેહ મેળવેલી તે પરથી પણ આપણે ઘણો ઉપદેશ લેવાનો છે.

૧૦. જેઝૂઈટો અને જેન્સનિસ્ટો.—જેઝૂઈટોનો વિચાર કરતાં લોયોલાની સાથે કદાપિ પાસ્કાલ^{*}નું સ્મરણ થયા વગર રહેતું નથી.

* એક પરમ સમર્થ બુદ્ધિનો પ્રખ્યાત ફ્રેંચ ફિલસુફ. તેનો પિતા ગણિતક હતા, પણ ઘણા વચંત ગુપ્તી તેને પોતાના પુત્રને ગણિતથી દૂર રાખેલો. આનો પાસ્કાલ તોપણ

મૂઝીબર જેન્સનિસ્ટો અને તેમની ન્હાની શાळाઓને નાવૃદ્ધ કરવાને તેમણે શા માટે પ્રયત્ન કરેલો ! વિસ્તૃત અધિકાર અને હજારો વિદ્યાર્થી-ઓવાळा જેઝૂઈટોને વીશ પચ્ચીશ બાલકોની ન્હાની શાळाઓની ઇટલી ધાસ્તી શાયી લાગેલી ! નીચેના વિવેચનથી આ પ્રશ્નોનું નિરાકરણ મળી શકશે. જેઝૂઈટો અલબત્ત ફત્તેહમંદ થયેલા ; ‘મોટી મન-વાર સામે ન્હાની કિશ્તી કેટલી વાર ટકી શકે ! પળ હજી સુધી તેમને પાસ્કાલના તીવ્ર પ્રહાર સાલ્યા કરે છે. એ મૂઝીબર જેન્સનિસ્ટોએ પોર્ટ રૉયલનું નામ અમર કર્યું છે ; અને પોર્ટ રૉયલનું સ્મરણ કરતાં અદ્ભુત પરાર્થ પરાયણતા અને પવિત્રતાનો ભાવ આપણા અંતઃ-કરણમાં સંચરે છે.

જેઝૂઈટોને ચારે તરફથી ધિક્કાર મળ્યો છે, ઇટલે તેમને વધારે દોષ દેવાની જરૂર નથી. મુખ્ય દોષ તો મનુષ્યના મનને જ દેવાનો છે. આપણે બૌદ્ધ ધર્મના સંબંધમાં જોઈ ગયા કે બ્રાહ્મણો અને રજપૂતોએ હિંદુ સ્તાનમાંથી તેનો ઉચ્છેદ કરેલો. એ પ્રસંગે એમ પણ સૂચવવામાં આવ્યું હતું કે બ્રાહ્મણો અને રજપૂતોનો જ વધો વાંક ન હતો. એ ધર્મનો જ ઇટલી ઉચ્ચ અપેક્ષા હતી કે સાધારણ મનુષ્યો તે પૂર્ણ કરી શકે નહીં ; અને હાલ કહેવાતા બૌદ્ધ દેશોમાં પણ બુદ્ધના ધરા અનુયાયીઓ થોડા જ છે. સ્ટોડસિઝમ સુદ્ધાં દુનિયામાંથી નટ થયું છે ; અને જેન્સનિઝમની પણ એ જ દશા થયેલી. અસામાન્ય ધૈર્ય, સંયમ, અને સામર્થ્ય વગર તેનું નિરંતર અનુસરણ થાય તેમ ન હતું. મહાત્મા

एकातमा भूमिति संबंधी विचार कहीं करतो; અને कहीं सहाय वगर तेणे एक कठिन सि-
द्धांत सिद्ध करेलो. पछी तेने पोतानी वृत्ति संतुष्ट करवानी रजा मळी; અને १६ वर्षनी वये
“श्रुतं” उपर एक प्रबंध लखीने तेणे प्रकट कर्चो. ए प्रबंधी डेकार्टेन पण आ-
श्चर्य थयेलें. १९ वर्षनी वये तेणे अंकगणितन एक ग्रंथ तैयार करेलें. पछी २४ वर्षेनो
थयो त्यां सुधी तेणे टोरीसेलीना प्रयोग पर विचार कर्चो. अने तेमां घणो सुधारो कर्चो.
त्यार पछी आळा खूपना गणितिको जे कृत्यथी हारी गया हता ते कृत्य तेणे करी
आण्य. पछी तेनुं मन एकाएक धर्म तरफ वळेलुं; अने ते जेन्सनिस्टो साथे भळेलो.
अहीं ज तेणे जेझूइटीनी विरुद्ध “वेशस्थना पत्रो” लखेला, जेना तीव्र प्रहार जेझूइटीन
जा सुधी साल्या करे छे. जन्म:—१६२३; मृत्यु १६६२.

વુદ્ધ, જીનો, અને જેન્સેનિયસને વધા માન આપે છે; અને વધા પોતાની મરજીમાં આવે તે પ્રમાણે આચરણ કર્યા કરે છે.

૧૧. પોર્ટ રૉયલ.— ઉપર કહેલું છે કે પારિસની યુનિવર્સિટી જેમ્સટોની ધિસ્ત્ર હતી; અને તેમણે જેમ્સટોને કહાડી મૂકવાને ઘણી વાર પાર્લમેન્ટને વિજ્ઞપ્તિ કરેલી. એક પ્રસંગે પોતાના મતનું સમર્થન કરવાને યુનિવર્સિટીએ ઍન્ટવાન આનોનો નીમણુક કરેલી; અને તેણે એવું ભાષણ કરેલું કે તેનો શબ્દેશબ્દ સાંભળવા ન્યાયાધીશો પણ પોતાનાં આસનો પરથી ઊભા થયેલા. જેમ્સટોને ત્યારથી આનોના કુટુંબ સાથે વૈર વંધાયેલું. એ જ આનોનો પોર્ટ રૉયલ સાથે સંબંધ થવાનો હતો.

પોર્ટ રૉયલ એ પારિસથી આઠેક માઇલને અંતરે એક મનોહર ધર્મમાં રહેલો વિહાર* હતો. તેમાં વિહારપાલિકો તરીકે આનોનો પુત્રી જેકિવિલાઇન મેરીનો ૧૧ વર્ષની વયે નીમણુક કરવામાં આવેલો (૧૬૦૨). એ નીમણુક છેક જ અન્યાય્ય હતો; પણ તેનાં પરમ શ્રેયસ્કર પરિણામો આવેલાં. જેકિવિલાઇન મેરી આનો જે મેરી 'એન્જેલિક' (=દેવતાઈ મેરી) ના નામથી પ્રસિદ્ધ છે, તે ધર્મના ઇતિહાસની એક વિરલ અને વિલક્ષણ મૂર્તિ છે. તેની પવિત્રતા અને તેના વિહારનો ઉન્નતિ સંબંધી અહીં વિવેચન કરવું અપ્રસ્તુત છે, પણ સેન્ટ સાયરન (૧૫૮૧-૧૬૪૩) ના સંબંધને લીધે શિક્ષણના ઇતિહાસ હુદ્દામાં તેની પિઞ્ઞાન કર્યા વગર ચાલે તેમ નથી.

પોર્ટ રૉયલના વિહારમાં વિમારી ચાલવાને લીધે મેરી એન્જેલિક પોતાના સાધ્વીસમાજને લઈને પારિસમાં આવી રહી (૧૬૩૫). તેની માતૃશ્રી પણ વિધવા થયા પછી સાધ્વી થયેલી, અને તેણે સમાજને રહેવાને એક મકાન ખરીદ કરી આપેલું. અહીં તેણે સેન્ટ સાયરનનું આલં-

* બૌદ્ધ સંપ્રદાયવાળાઓ મઠને 'વિહાર' એવી સંજ્ઞા આપે છે. અને આધુનિક વીજા સંપ્રદાયોના સાધારણ થઈ પડેલા મઠથી વિશિષ્ટ અર્થ સૂચિત કરવાને મઠ કરતાં હેતુમાં વિહાર શબ્દ વધારે સારો લાગ્યો માટે તે જ સ્વીકાર્યો છે.

બન કર્યું; અને પોતાના સમાજની સાથે તેની અધ્યક્ષતાનો સ્વીકાર કર્યો. સેન્ટ સાયરનના કેટલાક પુરુષવર્ગના એકાંતવાસી અનુયાયીઓ પોર્ટ રૉયલના વિહારમાં જઈ રહ્યા (૧૬૩૯). તેઓ સંસારનો ત્યાગ કર્યો હતો. અને પ્રાર્થના તથા શિક્ષણમાં જીવન ગાળવાનું પગ લીધું હતું. પોર્ટ રૉયલની વિહારપાલિકા પારિસમાં રહી હતી, તેટલી વાર પારિસનો વિહાર પોર્ટ રૉયલ ડી પારિસ અને મૂઝ વિહાર પોર્ટ રૉયલ ડી ચેપ્સના નામથી ઓઢાવાતો.

અમુક પ્રકારના માણસો અધિકારી થવાને અને વીજાને હોરવાને જ જન્મેલા હોય તેવા દેખાય છે; અને સેન્ટ સાયરન એ પ્રકારનો સમર્થ માણસ હતો. ફ્રાન્સના પ્રધાને તેને કંઈકેઈ મોટી જગ્યાઓ આપવાને કહેલું; પણ તેની આકાંક્ષા ઐહિક નહીં પણ આમુષ્મિક હતી. પ્રધાને એક ઉપકારનો સ્વીકાર ન થવાથી વીજા ઉપકારનો પ્રયત્ન કરેલો; અને સેન્ટ સાયરનને કેદખાનાનું દર્શન કરાવેલું (૧૬૩૮); તથા પ્રધાનનું મૃત્યુ થયું ત્યાં હુધી તેને મુક્તિ મળેલી નહીં (૧૬૪૨). સેન્ટ સાયરન જેન્સેનિયસનો સહાધ્યાયી અને મિત્ર હતો; અને તેની માફક સેન્ટ ઑગસ્ટાઇનનો અનુયાયી હતો. ધર્મવિચારમાં પોર્ટ રૉયલના વાનપ્રસ્થો જેન્સનિસ્ટો હતા; પણ શિક્ષણપ્રવૃત્તિનો પિતા તો સેન્ટ સાયરન પોતે હતો.

૧૨. ન્હાની શાળાઓની સ્થાપના.— સેન્ટ સાયરને કહેલું, કે “એક રીતે જોતાં શિક્ષણ એ જ આવશ્યક વસ્તુ છે. * * * મારો વાઢકો તરફ કેટલો સ્નેહ છે તે તમે જોઈ શકો. એકો મારી ઇચ્છા છે. * * * વાઢકોને કેઢવવાં તેના કરતાં ઈશ્વરની વીજા એક પણ ઉચ્ચર સેવા નથી.” વાઢકો માટે આવી નિઃસ્વાર્થ શુભેચ્છા હોવાથી જ જેન્સનિસ્ટોએ પ્રથમ પારિસની આસપાસ અને પછી પારિસમાં પોતાની ન્હાની શાળાઓ સ્થાપેલી (૧૬૪૩). પોતાનો અધિકાર પ્રસારવાનો તેમનો ઉદ્દેશ ન હોવાથી, અને નમ્રતાથી જે કંઈ થોડુંઘણું હિત વની શકે તે જ કરવાની આકાંક્ષાને લીધે, તેઓ પોતાની શાળાઓમાં થોડાથોડા

વિદ્યાર્થીઓને જ દાખલ કરતા. પણ તેમને ઇ પરોપકાર કરવાને જાગ્રો વચ્ચે મળેલો નહીં. ૧૬૬૦ માં તેમના દુશ્મનોએ વિજય મેળવ્યો; જેટ્ટોએ તેમની શાળાઓ વંધ કરવાનો અને તેમના શિક્ષકોને વિલેરી નાખવાનો સરકારમાંથી હુકમ મેળવ્યો. તેમનાં મકાનો જર્મનદોસ્ત થયા; તેમનામાંના કેટલાક કેદ થયા; અને થોડાવળા ન્હાસી ગયા. અને જુલમથી ત્રાસીને રક્ષણતાં રક્ષણતાં પોતાનો શિક્ષણાનુભવ લખી લેવાનો પણ તેમને પૂરતો અવકાશ મળ્યો નહીં.

૧૩. જેન્સનિસ્ટોનો ઉદ્દેશ.— જેન્સનિસ્ટોનું એવું માનવું હતું કે મનુષ્ય પ્રકૃતિથી પાપી છે. ઘણાં સારા માણસોને મુક્તિ મળવાની નથી. માત્ર ધોર પાપથી દૂર રહીને પ્રાર્થના વગેરે કરવાથી ઉદ્ધાર થવાનો નથી; ईश्वરનો કૃપા મેળવવાને દેહદમન, વૃત્તિશમન, વગેરે તપ કરવાની જરૂર છે. સેન્ટ સાયરન કહે છે, કે “જન્મ પહેલાં પગ વાળી કના આત્માને શેતાન કબજે કરે છે;” અને વીજા જેન્સનિસ્ટો પણ એ જ શ્રેણિ આપણી સ્વાભાવિક દુષ્ટતા, તથા નિરંતર પશ્ચાત્તાપ અને નિગ્રહની આવશ્યકતાનું નિરૂપણ કર્યા કરે છે.

જનસ્વભાવને આવો અધમ માનનારા માણસો બે પ્રકારે આચરણ કરી શકે. કાં તો તેઓ ઘણાં સારાને ધિક્કારપાત્ર ગણી તેમના તરફ કટોર દૃષ્ટિ રાખે; અથવા તો તેમને દયાપાત્ર ગણી જેમવનેતેમ તેમનું શ્રેય કરવાનો પ્રયત્ન કરે. સેન્ટ સાયરનનું આચરણ વીજા પ્રકારનું હતું. તેનો હેતુ થોડાક પામર આત્માઓનું તારણ કરવાનો હતો; અને તેટલા માટે જ થોડાં વાળકોને પસંદ કરીને તેમને કેળવવાનો તેણે નિર્ણય કરેલો. પોર્ટ રૉયલના વાનપ્રસ્થો તેમને સુપ્રત થયેલા વાળકો તરફ અસાધારણ હેતુથી વર્તતા; અને જોકે વહારથી થોડું જ વંતાવતા, તોપણ તેમના અગમ્ય નસીબની ગંભીર કલ્પના હોવાને લીધે એ ન્હાનાં આત્માઓ તરફ નિઃસીમ દયાનું ફરણ તેમના અંતઃકરણમાં ઝંડું ઝંડું વૃદ્ધા કરતું હતું; અને તેમની અધોગતિ અટકાવવાને ગમે તેટલું સ્વાર્પણ કરવાને તેઓ તત્પર હતા.

૧૪. નિયમન.— આવી રીતે દરેક વિદ્યાર્થી પર પૂર્ણ ધ્યાન આપવાની અને દેખરેખ રાખવાની પદ્ધતિ કેટલે અંશે અશક્ય અને અનિષ્ટ છે, તે આપણે હમણાં જ તપાસીશું; પણ તે પહેલાં એ કેટલે અંશે લાભકારક અને સ્તુત્ય હતી તે વતાવવાની જરૂર છે. ન્હાની શાळाઓમાં શિક્ષા થોડી જ કરવામાં આવતી. “વોલવું થોડું, સ્વમવું ઘણું, અને પ્રાર્થના કરવી તેથી પણ વધારે”— એ વ્રણ વસ્તુઓની સેન્ટ સાયરને મલામણ કરી હતી. વાલ્કોની આસપાસ શ્રેષ્ઠ આવરણ માત્ર રહેતું; અને તેઓ વધી અહિત વસ્તુઓથી દૂર રહે, તેટલા માટે પૂર્ણ સંભાળ રાખવામાં આવતી. પોર્ટ રૉયલના ધાર્મિક સાધુઓ પોતાના શિષ્યોના દોષ શાંતિથી સહન કરતા, તેને મનુષ્યના અધઃપાતના સ્વાભાવિક પરિણામ તરીકે સમજતા; અને તે છતાં વાલ્કો ઈશ્વરની જ મૂર્તિ છે અને ગમે તેવા કર્મયોગસંપન્ન છતાં ઈશ્વરની જ કૃતિ છે એવી શ્રદ્ધા હોવાને લીધે તેમને પણ જાણે માનનીય ગણતા હોય તેવી રીતે— માન, સ્નેહ, દયા, શંકા, અને મયથી ભરેલાં હૃદયથી— તેમના તરફ વર્તન કરતા. પવિત્રતા ઉપદેશથી નહીં પણ આચરણથી શીખવવામાં આવતી. “તેમની આગળ ઈશ્વર સંબંધી વહુ વાત કરવાને વદલે ઈશ્વર આગળ તેમના સંબંધી વહુ વાત કરજો:” એટલે શુષ્ક સૂચનાઓનો જવલ્લે જ ઉપયોગ થતો.

૧૫. પોર્ટ રૉયલના શિક્ષકો.— આપણે કહ્યું છે કે મૂટીભર જેન્સનિસ્ટોર્ પોર્ટ રૉયલનું નામ અમર કર્યું છે, એટલે એ વિલક્ષણ મંડલની જરા વધારે માહિતી આપવાની જરૂર છે. જે વે કુટુંબોનો તેની સાથે મુખ્ય સંબંધ છે, તે વચ્ચેમાં અપ્રતિમ નીતિ અને વૃદ્ધિનો સંયોગ મालુમ પડે છે. નવીનતા એ છે કે પ્રત્યક્ષ ઓન્ટવાન આર્નો કરતાં પણ તેની વહેન સાધ્વી દેવતાઈ મેરી વધારે માનનીય છે અને દુનિયાએ બ્લેક પાસ્કાલને વધારે માન આપ્યું છે, તોપણ જુની વહેન જોક્વિન લાડન પાસ્કાલ (સેન્ટ યુફેમિયા) ઓછી માનનીય હતી. જોક્વિન લાડન મેરી આર્નોના સંસારત્યાગ (૧૬૦૮) નું વૃત્તિ (જેવું ગંભીર છે,

તેનું જ જોકિલાઇન પાસ્કાલનું (૧૬૫૨) પળ છે. ન્હાનપણનું તેનું સૌંદર્ય, આટમે વર્ષે પ્રકટ થયેલી તેની કવિત્વશક્તિ, અગિયારમે વર્ષે એક નાટક લખવામાં તેણે લીધેલો ભાગ, તેરમે વર્ષે તેની રાણી સાથેની મુલાકાત, ચૌદમે વર્ષે પ્રધાનને ખુશ કરી તેણે પિતાને દેશનિકાલમાંથી અપાવેલી છૂટ, પંદરમે વર્ષે તેણે કવિતાથી મેળવેલું ફનામ, પિતાના જીવતાં તેણે કરેલા સંસારત્યાગના પ્રયત્ન, પિતાના મૃત્યુ પછી પાસ્કાલને સ્નેહ અને ધર્માગ્રહથી સમજાવી તેણે સ્વીકારેલો સંસારત્યાગ, પાસ્કાલને સૂચવેલી અને તેના ત્યાગમાં પરિણમેલી તેની ધાર્મિક પ્રેરણા, અને છેવટે પોતાની ધર્મવૃદ્ધિ વિરુદ્ધ માંત્ર આપવચનને અનુસરીને અમુક લેખમાં સહી આપવાથી ત્રીપજેલું તેનું મરણ, એ વધા એક અદ્ભુત જીવનના અદ્ભુત પ્રસંગો છે.

આ ઉપરાંત પોર્ટ રૉયલના અનુયાયીઓમાં મેરી આર્નોની મોટી વહેનના બે પુત્રો લીમેટર અને સર્કોર્ટ, સેન્ટ સાયરન પછી અનુક્રમે અધ્યક્ષપદે રહેલા સિંગ્લેન અને ડી સેસી, પ્રખ્યાત શિક્ષક લેન્સલૉટ, વૃત્તાંતલેખક ફ્રાંટેન, અને સાહિત્ય તથા ફિલસૂફીમાં પ્રસિદ્ધ થયેલા પાસ્કાલ, ઑન્ટવાન આર્નો, તથા નિકોલ એ-વધા સમર્થ પુરુષો હતા. તેમની શાळाઓ વંધ થયા પછી પણ તેમણે શિક્ષણનું કામ છોડી દીધેલું નહીં; એ ઉદ્યોગ તો તેમણે પુસ્તકો દ્વારા जारी જ રાખેલો. નિકોલે પોર્ટ રૉયલનું ન્યાયશાસ્ત્ર લખવામાં ભાગ લીધેલો; અને રાજપુત્રના શિક્ષણ ઉપર એક ડક્ટેટ પુસ્તક લખીને ૧૬૭૦ માં પ્રસિદ્ધ કરેલું, જેનું પાછળથી લૉકે ભાષાંતર કરેલું. લેન્સલૉટ વैयाकरण હતો; અને તેણે લૅટિન, ગ્રીક, ઇટૅલિયન, અને સ્પૅનિશ ભાષાઓ શીખવવાની પદ્ધતિ લખી છે. આર્નો, જે મહાન્ આર્નો પણ કહેવાય છે તે ન્યાયશાસ્ત્રનો મુખ્ય લખનાર હતો; અને તેણે એ ઉપરાંત વ્યાકરણ તથા સાહિત્યના અભ્યાસ સંબંધી લખ્યું છે. આર્નોની નવી ભૂમિતિ વાંચીને પાસ્કાલ એટલો પ્રસન્ન થયેલો, કે તેણે પોતાનું એક એ વિષય પર લખેલું પુસ્તક હતું તે બાળી નાંખેલું. ડી સેસી વગેરે પણ સ્તુત્ય

પ્રયત્નો કરેલા; અને જેક્વિલાઇન પાસ્કાલે બાલશિક્ષણ ઉપર પોતાનો લેખ ૧૬૫૭ માં પ્રસિદ્ધ કરેલો.

૧૬. ફ્રેંચ ભાષાનો અભ્યાસ.— રેનેસાન્સના વચતથી લૅટિનનું કેટલું મહત્ત્વ થયું હતું, અને જેઝુઇટોએ સ્વભાષાનો કેટલો અનાદર કર્યો હતો, તે આપણે જોયું છે. પોર્ટ રૉયલના શિક્ષકોએ એ મૂલ્યનું અનુકરણ કરેલું નહીં. તેમનો એવો સિદ્ધાંત હતો કે બાલકો જે બાબતો સમજે નહીં તે તેમને શીખવવી પળ નહીં; અને તેથી તેઓ લૅટિન પુસ્તકોને બદલે લૅટિનનાં ફ્રેંચ ભાષાંતરો બાલકોના હાથમાં મુકતા. ડી સેસી લખે છે, કે “હાહ્યા માણસોની એવી ફરિયાદ છે કે આપણે બાલકોને લૅટિન આપીને ફ્રેંચ ભાષાંતરો લઈ લઈએ છીએ; અને તેમને પ્રાચીન રોમના નાગરિકો કરવાને ફ્રાન્સમાં પરદેશી બનાવીએ છીએ. દશવાર વર્ષ લૅટિન અને ગ્રીક શીખ્યા પછી ઘણી વાર ૩૦ વર્ષની વયે આપણને ફ્રેંચ શીખવું પડે છે.” વળી એ શિક્ષકો ભાષા શીખવવા ઉપરાંત ભાષાંતર દ્વારા સાહિત્ય પણ શીખવતા; અને એ પ્રમાણે પદલાલિત્યની ખૂબી દૂર થવાથી અર્થગૌરવ પર ખર્ચ ધ્યાન આપી શકતા.

વાંચનમાં તેમણે એક નવી પદ્ધતિ દાખલ કરેલી. આનો લેખ છે કે “અક્ષરોને તેમના ઉચ્ચારનાં જ નામ ન આપવાને લીધે વાંચન મુશ્કેલ થાય છે. ઉદાહરણ તરીકે ‘Fry’ એ પદ વાંચતાં ફ્રુ, આર, વાઈ, એમ બોલવું પડે છે; તેથી બાલકને ગૂંચવળ થાય છે.” તેટલા માટે પોર્ટ રૉયલની એવી યોજના છે કે સ્વર વગર વ્યંજનોના ઉચ્ચાર કરવા જ નહીં. આ પદ્ધતિ પોર્ટ રૉયલ પદ્ધતિના નામથી પ્રસિદ્ધ થયેલી છે; અને જેક્વિલાઇન પાસ્કાલના એક પત્ર પરથી માલુમ પડે છે કે મૂળ કલ્પના પાસ્કાલની પોતાની હતી.

૧૭. બુદ્ધિની કેળવણી.— જે વિષયમાં ઝેન્સનિસ્ટોની પદ્ધતિ જેઝુઇટોથી તદ્દન ભિન્ન જણાય છે, તે એ છે કે તેઓ બાલકોની જિહ્વા કેળવવાને બદલે તેમની બુદ્ધિને કેળવતા. બાલકોની પરિચ્છેદક

શક્તિને જેમવનેતેમ વધારે ઉત્તેજન આપવામાં આવતું; અને તેમનામાં જરા જેટલી શક્તિ દેવાય, કે તેમને વિચાર કરવાની દેવ પાડવામાં આવતી. વર્ગના પાઠમાં એક પછી શબ્દ તેઓ ન સમજે એવું ન થતું. કામ તેઓ કરી શકે તેવાં જ સોંપાતાં; અને કોઈ પણ વિષય તેમની શક્તિ ઉપરાંત હોય તેવામાં તેમનું ધ્યાન રોકવામાં આવતું નહીં. નિકોલ લખે છે કે બુદ્ધિ જેટલી ઉત્કૃષ્ટતાએ પહોંચી શકે તેટલી ઉત્કૃષ્ટતાએ તેને પહોંચાડવાનો શિક્ષણનો ઉદ્દેશ છે.

પોર્ટ રૉયલનાં વ્યાકરણો ફ્રેંચમાં લખાયેલાં છે. કારણમાં નિકોલ કહે છે કે “અપરિચિત ભાષાના નિયમો એ જ ભાષામાં લખવા એ હાસ્યાસ્પદ છે.” લેન્સલૉટ પોતાની પદ્ધતિમાં ભાષા શીખવતાં શીખવતાં જ નિયમો સમજાવે છે; અને એ પ્રમાણે જ્ઞાત ઉપરથી અજ્ઞાતમાં પ્રવેશ કરાવીને કટિન વિષયોને સરલ બનાવી દે છે. લૅટિન પુસ્તકો વાંચવા માંડ્યા પછી વિદ્યાર્થીઓ લૅટિનમાં લખવાનો પ્રયત્ન કરવાને વદલે ફ્રેંચમાં ભાષાંતરનો પ્રયત્ન કરતા.

શાસ્ત્રશિક્ષણને પણ તેઓ બુદ્ધિને કેળવવામાં જ ઉપયોગી ગણતા. નિકોલ કહે છે કે શાસ્ત્રોમાં નિરુપયોગી વાવતો શીખવવી તેના કરતાં એ ન જ શીખવવાં એ સારું. અને યગોલના શાંધો સંબંધી, અને જે લેલ્કો એમ માને છે કે “શનિની આસપાસ કમાન છે કે નહીં એ જાણવામાં વહુ યૂચી છે” તે સંબંધી વોલતાં એ કહે છે, કે “આવી વાતોનું વિલકુલ અજ્ઞાન હોય તે સારું—તેમની નિષ્ફળતાનું અજ્ઞાન હોય તેના કરતાં.” તોપણ જેન્સનિસ્ટો માત્ર સ્મરણશક્તિના શૃંગારનો અનાદર કરતા. ફ્રેંચનું લૅટિન અથવા ગ્રીક કરાવવાને વદલે લૅટિન અથવા ગ્રીકનું ફ્રેંચ કરાવવામાં આવતું; અને નિબંધને વદલે ભાષણના પ્રયત્નો ઉત્તેજિત થતા.

ન્યાયમાં પોર્ટ રૉયલનું પુસ્તક અચાપિ અમુક મહત્ત્વ રાખી રહ્યું છે; અને તેમાં અધિકારની સામે વિચારશક્તિનું પ્રતિપાદન થયેલું જણાય છે. “દરેક વસ્તુમાં ઍરિસ્ટોટલની શ્રેણિ એ જ વિચાર કરવો પડે,

અને ફિલસુફીમાં અને જ પ્રમાણ ગણવામાં આવે, એ મોટું વંધન છે.
+ + + દુનિયા એવા વંધનમાં નિરંતર રહી શકે નહીં; અને ધીમેધીમે
તેણે સ્વાભાવિક અને યોગ્ય સ્વતંત્રતા લેવા માંડી છે. + + + આપણને
સત્ય તરીકે પ્રતીત થાય તેનો સ્વીકાર કરવો, અને અસત્ય તરીકે પ્ર-
તીત થાય તેનો ત્યાગ કરવો, એ સ્વતંત્રતા સ્વાભાવિક અને યોગ્ય છે.”

૧૬. નિકોલના શિક્ષણવિષયક સિદ્ધાંતો.—રાજપુત્રના શિક્ષણ
સંબંધી પોતાના લેખમાં નિકોલે શિક્ષણ સંબંધી કેટલુંક સારું વિ-
વેચન કર્યું છે. આપણે તેમાંથી એકવે અવતરણો આપીશું:—

“સ્વં જોતાં શિક્ષકોથી કે કશી વાચ્ય પ્રવૃત્તિથી વસ્તુઓ સ-
મજાવી શકાતી નથી. શિક્ષકો અતિ પ્રયાસથી પણ માત્ર વસ્તુઓને
આંતર પ્રકાશમાં લાવી શકે; અને આંતર પ્રકાશથી જ વસ્તુઓ સ-
મજી શકાય છે. એ સ્પષ્ટ છે કે જ્યાં આ આંતર પ્રકાશ ન હોય ત્યાં
અંધકારમાં ચિત્ર વતાવતાની માફક શિક્ષણનો પ્રયત્ન વૃથા છે. સ-
મર્થમાં સમર્થ મન હોય તે સુદ્ધાં અંધકારમાં પ્રકાશ જેવું છે, અને તે-
ની પણ આસપાસ થોડાઘણા ડાઘ હોય છે; પણ વાલ્કોલું મન અં-
ધકારથી પરાવૃત્ત હોય છે, અને તેમાંથી પ્રકાશનાં કિરણો થોડાં
જ નીકળે છે. તેટલા માટે આ કિરણોનો ઉપયોગ કરવા ઉપર,
તેમને વધારવા અને તેમાં વસ્તુઓને લાવવા ઉપર વધો આધાર

* ૧૬૭૦ માં જેમ્સ હુડોના સેનાપતિ એ કાર્ટીસિયન ફિલસુફીની વિરુદ્ધ એક પત્ર લખેલું;
અને યુનિવર્સિટી એ પણ એ ફિલસુફી વંધ કરવાને પાર્લમેન્ટને વિજ્ઞાતિ કરેલી. એ ઉપરથી વ્યો-
હોલો પેરિહાસમાં નીચે પ્રમાણે લખેલું: “એવું માલુમ પડે છે કે કેટલાંક વર્ષો થયાં કાંઈ
વિવેક નામે વિદેશી એ આવેને યુનિવર્સિટીની શાળાઓમાં વલાત્કાર પ્રવેશ કર્યો છે * * *
અમાં હમેશાં ઍરિસ્ટોટલને ન્યાયાધીશ ગણવામાં આવે છે; તેના પર અપીલ નથી; અને
તે કોઈને જવાબદાર નથી * * * એટલા માટે જાહેર કરવામાં આવે છે કે આ અદાલત
સદર ઍરિસ્ટોટલને સદર શાળાઓનો કેવજો સુલેહનો ભંગ ન થાય એવી આશા સાથે સુપ્રત
કરે છે * * * અને મવિષ્યમાં તેના હકને કશું નુકસાન ન થાય તેટલા માટે સદર
વિવેકને પરમાવવામાં આવે છે, કે તેણે સદર યુનિવર્સિટીની શાળાઓમાં કદાપિ પ્રવેશ કરવો
નહાં. જો તે હુકમ વિરુદ્ધ પ્રવેશ કરીને સદર ઍરિસ્ટોટલની નિરાંતનો ભંગ કરશે તો તે જે-
ન્સનરિટ અને રદ્દારક છે એમ જાહેર કરવામાં આવશે; અને એ સજામાંથી તે કોઈ રાંત
વધી શકશે નહીં.”

છે. દરેક વાલ્કમાં પ્રકાશ અને અંધકારનું મિશ્રણ જૂદાજૂદા પ્રમાણમાં અને જૂદીજૂદી જાતનું હોય છે; તેથી વધાં વાલ્કોને શિક્ષણ આપવાના સામાન્ય નિયમ અપાવા અશક્ય છે. પ્રકાશ ક્યાં છે તે શોધવાને અને વસ્તુઓને પ્રકાશમાં લાવવાને આપણે પ્રયત્ન કરવો જોઈએ; અને તેટલા માટે તેમના મનમાં પ્રવેશ કરવા સારું આપણે કંઈકંઈ માર્ગોનો પ્રયોગ કરવો જોઈએ, અને જે સારા લાગ્યા હોય તેને વલ્લગી રહેવું જોઈએ.

“પણ સાધારણ રીતે એમ કહી શકાય કે વાલ્કોમાં પ્રકાશનો આધાર મુખ્યત્વે કરીને તેમની ઇન્દ્રિયો ઉપર હોય છે; અને તેટલા માટે આપણે જે શિક્ષણ આપવું હોય તે ઇન્દ્રિયોથી સંવદ્ધ કરવું જોઈએ. કાનની સાથે આંખનો પણ ઉપયોગ કરવો જોઈએ; કારણકે દૃષ્ટિથી જેવી મન પર અસર થાય છે અને વિચારો જેવા સ્ફુટ થાય છે, તેવું વીજી કોઈ ઇન્દ્રિયથી થતું નથી”. આ પરથી ફાલિત થાય છે કે નકશાઓમાં જો મોટાં શહેરો ચિત્રેલાં હોય તો ભૂગોળ વાલ્યાવસ્થા માટે સારો અભ્યાસ છે.”

શિક્ષકમાં વૃદ્ધિની આવશ્યકતા વતાવ્યા પછી નિકોલ નીચે પ્રમાણે ઉમેરે છે:—

“જેમ આવી રીતે અપાયેલું શિક્ષણ ધ્રુવર ન પડે તેવી રીતે મનમાં પ્રવેશ કરે છે, તેમ એથી થયેલા ફાયદાની પણ ઘણી વાર ધ્રુવર પડવાનો સંભવ નથી; એટલે કે, એ ઉપર ઉપરથી જોનારને જડવાના નથી, આવો છોકરો વીજાના કરતાં લૅટિનમાંથી ફ્રેન્ચ ભાષાંતર વધારે સારું ન કરી શકે, કે ઘર્જાલના મુખપાટમાં વીજાને હરાવી ન શકે, તે પરથી કેટલાએક સાધારણ વૃદ્ધિના શિક્ષકો ભૂલ ખાય છે; અને એવી નિર્માલ્ય વાવતો પરથી પરીક્ષા કરીને તેઓ ધ્રુવર સમર્થ શિક્ષકને શાસ્ત્રના અલ્પજ્ઞાનવાળા અને પ્રકાશરહિત મનના શિક્ષક કરતાં પણ ઘણી વાર ઉતરતી પંક્તિનો ગણે છે.”

૧૯. જૈનસનિસ્ટ શિક્ષણના દોષો.— ડરહમસ, મૉન્ટેન, સેન્ટ સાયરન, લૉક અને રુસો, એ વધાનો મિત્રમિત્ર વિચારઓળખે

એવો સિદ્ધાંત થયેલો કે એકએક ઢોકરા પર મોટા વર્ગમાં આપી શકાય તેના કરતાં ઘણું વધારે ધ્યાન આપવાની જરૂર છે; અને એક ઢોકરો નિરંતર એક શિક્ષકના સહવાસમાં રહે તે સર્વથી વધારે અપેક્ષણીય છે. એ સ્પષ્ટ છે કે સાધારણ સ્થિતિના માણસો પોતાનાં ફરજંદોમાં દરેકને માટે આ પ્રમાણે જુદાજુદા શિક્ષકોની યોજના કરી શકે નહીં; અને જે થોડાવળા ગૃહસ્થો તેમ કરી શકે તેમનાં ફરજંદોને પણ એવી યોજના વધે અંશે હિટ નથી. પોર્ટ રૉયલમાં એવો નિયમ હતો કે રાતદિવસ શિક્ષકો શિષ્યોની સાથે રહેવું, પણ કુટુંબો, શિક્ષકો, અને સહચરો, ઝળેયનું શિક્ષણમાં જુદુંજુદું કર્તવ્ય છે; અને શિક્ષકો ગમેતેવા સારા હોય તોપણ તેમની સાથે કુટુંબ અને સહચરોના જેવો સંબંધ થઈ શકે નહીં. ન્હાની વય અને ન્હાની દૃષ્ટિમર્યાદાના વાલકને સ્હોટી વય અને ભિન્ન દૃષ્ટિમર્યાદાનાં શિક્ષકની નિરંતર સંગતિ સુલભ લાગવાનો સંભવ નથી; અને કદાચ વંધન જેવી પણ લાગવાનો સંભવ છે.

વઢી જેન્સનિસ્ટોના શિક્ષણમાં નિગ્રહનું આ એક જ દુઃખ ન હતું. બીજી વધી રીતે નિગ્રહની પરાકાષ્ટા થયેલી. પોર્ટ રૉયલના વિદ્યાર્થીઓમાં પરસ્પર તુંકારા કરવાની મના હતી; અને વાલકો ન્હાના ગૃહસ્થોની માફક ગંભીરતાથી વર્તતા. આને લીધે અમુક યોગ્ય પરિણામ આવવાનો સંભવ સ્વીકારીએ, તોપણ તેથી પરિચય અને મિત્રતા અશક્ય થતી હતી એ મૂલી જવાનું નથી. ફક્ત ક્રાઇસ્ટની સાથે જ પરિચય અને સ્નેહ યોગ્ય ગણાવાને લીધે વાલકોને પરસ્પર સ્નેહનું સુલભ મઢી શકતું નહીં; અને તેઓ એવી સંસ્થિતિમાં ઉછરતા કે જેની કલ્પના કરતાં આપણને શૈલ્ય ઉત્પન્ન થાય. પોર્ટ રૉયલના વાનપ્રસ્થો સુલ્ખને પાપનાં જેવું સમજતા; પાસ્કાલને ભૂમિતિ સંબંધી તર્ક કરવાથી સુલભ થતું, તેટલા માટે તે સર્વથા એ તર્કોથી દૂર રહેવાનો પ્રયત્ન કરતો. તથાપિ, પરમ કૃપાલુ, પરમેશ્વર આપણી પાસેથી શારીરિક અને માનસિક તપની જ અપેક્ષા રાખે છે; અને આપણે સમગ્ર જીવન કશા આનંદ વગર પશ્ચા-

જોપ, અને ભય, અને નિદુર આત્મનિગ્રહમાં જ ગાઢવાનું છે, એવું ઘણા માણસોથી માની શકાયું નથી; અને માની શકાતું નથી.

૧૦. જેક્વિલાઇન પાસ્કાલ અને કન્યાશિક્ષણ.— પળ પોર્ટ રાંચ-લના વાઢકોની સ્થિતિ કન્યાઓના કરતાં સારી હતી. એ સમયમાં વિહારો સિવાય વીજે કોઈ સ્થલે કન્યાઓના શિક્ષણ માટે વ્યવસ્થા ન હતી; અને વધા વિહારોમાં શિક્ષણનો ઉદ્દેશ ધર્મસંબંધી હતો. કન્યાઓને ધર્મક્રિયાઓ કરતાં અભ્યાસની થોડી જ ફુરસદ મળતી; અને પવિત્ર જેક્વિલાઇન પાસ્કાલના પવિત્ર નિયમોની અસૌમ્યતાથી આપ-ળને અસહ્ય શૈત્યના જેવો કંપ થાય છે.

“શતકો થઈ ગયાં છે તથાપિ એ વાઢકોની કલ્પના કરતાં આપણા હૃદયમાં કંઈ વિલક્ષણ વૃત્તિ ઉત્પન્ન થાય છે. ઉઠે ત્યારથી તે સુધી ત્યાં સુધી તેઓ મૌન રાખે છે, અથવા અતિશય ધીમે સ્વરે કંઢક વોલે છે; દર ઘણત આગઢ અને પાછઢ ચાલતી વે સાધ્વીઓ વચ્ચે જ ચાલવાનું હોવાથી ધીમે ચાલીને અથવા વ્યથાના મિષથી પળ તેઓ પરસ્પર સંભાષણ કરી શકતાં નથી; કામ પળ એવું હોય છે કે વે ત્રગનું સાથે મઢવાનું વને જ નહીં; ધ્યાન પછી પ્રાર્થના અને પ્રાર્થના પછી શિક્ષણ ક્રમપુરસ્સર ચાલ્યા કરે છે; શિક્ષણમાં ધર્મસૂત્રોના મુખપાઠ અને વાંચનલેખન વગર વીજું કશું વતાવવામાં આવતું નથી; માત્ર રવિવારને દિવસે પ્રૌઢ કન્યાઓને ઇકથી વે વાગતા સુધી, અને મુગ્ધાઓને વેથી અઢી વાગતા સુધી સ્હેજ ગણિત ગણાવવામાં આવે છે; હાથ હંમેશાં ઇવા વ્યાપ્ત રહે છે કે મનને ચંચલ થવાનો પ્રસંગ જ ન મઢે; અને તે પળ ઇવી રીતે કે કામ પર તેમની પ્રીતિ ન થાય, કારણકે જે પ્રમાણમાં તેઓ પોને ઓછાં પ્રસન્ન થાય તે પ્રમાણમાં પરમેશ્વર વધારે પ્રસન્ન થાય છે; તેમની વધી સ્વાભાવિક વૃત્તિઓને મારી નાશવામાં આવે છે; શરીર પર કશું ધ્યાન આપવામાં આવતું નથી, કારણકે તે મઢમાંસથી ભરેલી કીઢાઓને ળાવાની વસ્તુ છે; ટૂંકામાં, તપ વગર વીજું કશું કરવામાં આવતું નથી. ચૌદગ્રૌદ અને સોઢસોઢ કલા-

કોના લાંબા દિવસોની કલ્પના કરો, તેઓ ધીમેધીમે એક પછી એક આવતા જાય છે, અને તે હજી અને આઠઆઠ વર્ષ સુધી ન્હાની સુકુમાર વાલાઓ ઉદાસ એકાંતવાસમાં ગાળે છે; અભ્યાસ પૂરો કરીને તપ કરવાનો ઘંટ વાગે તે સિવાય તેમને કશી જીવિતપ્રવૃત્તિનું ટર્જન નથી; એ વધું વિચારો— અને ફેન્લોને સહેદા અંતઃકરણે કહેલું, કે ‘ઝંડી ગુફાના અંધકારમાં વાલાઓને કેદ કરીને મારી નાંખવામાં આવે છે’ તેનું તાત્પર્ય તમે સમજી શકશો.”

૨૧. સખતાઈ અને સ્નેહ.— જેકિવિલાઇન પાસ્કાલના નિયમો એટલા સખત છે કે તેના પુસ્તકનો એડિટર સુદ્ધાં તેનું પૂર્ણ અનુસરણ અશક્ય માનીને સાધ્વીઓને પોતાની શિષ્યાઓને ચાહવાની સૂચના કરે છે. સખતાઈ સાથે સ્નેહનો સંયોગ થવો જોઈએ. જેકિવિલાઇન પાસ્કાલનો વિચાર આ પ્રકારનો જણાતો નથી, કારણકે તે કહે છે કે માત્ર ઈશ્વરમાં જ પ્રીતિની સ્થિતિ થવી જોઈએ. તોપણ, તેની એટલી વધી સખતાઈ હોવા છતાં, પ્રસંગોપાત્ત તેના નિયમોમાં સ્વાભાવિક માર્દવે પોતાની મુદ્રા મૂકી દીધી છે. આપણને લાગે છે કે જે વાઙ્કોને તે “ન્હાનાં પંછીડાં” કરીને કહે છે, તેમને તે વતાવે છે તે કરતાં વધારે યાદ છે. એક તરફથી નિયમોમાં એવું લખ્યું છે કે વાઙ્કોએ જે ભોજન મળે તે ઉદાસીનતાથી ખાયું જોઈએ, અને પ્રાયાશ્ચિત્તની ખાતર જે અળગમતું હોય તે પ્રથમ શરૂ કરવું; ત્યારે બીજી તરફથી તે લખે છે, કે “તેઓ થોડું જાડાને નિર્વળ નહીં થાય એવી તેમને મલામણ કરવી જોઈએ; અને તેઓ પૂરતો ધોરણ લે છે કે કેમ તેની સંભાળ રાખવી જોઈએ.” તેમ જ નીચેની સૂચનામાં લગભગ જનેતાના સરસું વાત્સલ્ય પ્રકટ થાય છે. “તેઓ સડે જાય કે તરત દરેક વિદ્યાના પાસે જઈ જોઈએ; તેઓ વરાવર સૂતાં છે કે નહીં તે જોવું જોઈએ; અને શિયાળામાં તેમને યોગ્ય આચ્છાદન છે કે નહીં તે તપાસવું જોઈએ.” તપસ્વી પાસ્કાલની સાધ્વી સ્વસા પ્રકૃતિથી કોમળ છે. “તોપણ, આપણે તેમના તરફ દયારહિત નહીં થવું જોઈએ; વને તેટલી રીતે તેમને અનુકૂલ થવાને પ્રયાસ કરવો જોઈએ; ફક્ત આપણે તે

ખાતર જે કંઈ કરીએ તેની તેમને ખબર પડવી જોઈએ નહીં.” તો પણ મુખ્ય વિચાર એ રહે છે કે મનુષ્ય સ્વભાવથી પાપી છે; અને તેની દુષ્ટ વૃત્તિઓને ગમે તે રીતે જીતવાની જરૂર છે.

અભ્યાસ આનંદદાયક કરવાને વહુ કાઢજી રાखेलી દેખાય છે! જેક્વિવલાઇન પોતાની શિષ્યાઓને સર્વથી અળગમતી વસ્તુઓમાં યત્ન કરવાની સૂચના કરે છે; કારણકે જેથી તેમને થોડામાં થોડો સંતોષ થશે, તેથી ईશ્વરને વધારેમાં વધારે સંતોષ થશે. ‘મિત્રતાનાં વાહ્ય હંગિતો’ વતાવવાની મના હતી; અને કદાચ મિત્રતા કરવાની પણ રજા ન હતી. “અમારી શિષ્યાઓ પરસ્પર વધા પ્રકારના પરિચયથી દૂર રહેવું.” એકંદરે જેક્વિવલાઇનની શિષ્યાઓ નિકોલ અને લેન્સલૉટના શિષ્યો કરતાં ઉતરતી રહેલી માલુમ પડે છે.

૨૨. ઉપસંહાર.—સરખાવી જોતાં જેઝૂઇટો અને જેન્સનિસ્ટોમાં જનસ્વભાવ અને ક્રિશ્ચિયન વૃત્તિનાં બે મિત્રમિત્ર અને વિરુદ્ધ સ્વરૂપો માલુમ પડે છે. જેઝૂઇટો વાહ્ય સંસ્કારની અપેક્ષા રાખે છે, અને વક્તૃત્વ વગેરે શોભાની શક્તિઓ ધરાવે છે; જેન્સનિસ્ટો આંતર સંસ્કાર તરફ લક્ષ રાખે છે, અને વિવેક તથા વિચારશક્તિને કેળવે છે. જેઝૂઇટોની પાઠશાળાઓમાં અલંકારશાસ્ત્રને માન મળે છે; અને પોર્ટ રાંયલની ન્હાની શાળાઓમાં ન્યાયશાસ્ત્રને. લોયોલાના હુશિયાર અનુયાયીઓ વચ્ચે જોઈને વર્તન કરવામાં વાધ ગણતા નથી, અને સાધારણ સંસ્કલનની દરગુજર કરે છે; પોર્ટ રાંયલના એકાંતવાસીઓ પોતાના તરફથી અને બીજાઓ પાસેથી વધારે ગાંભીર્યની અપેક્ષા રાખે છે. જે છે તે ઠીક છે એવું માનનારા ખુશમિજાજ જેઝૂઇટો ક્રિશ્ચિયન ધર્મમાં એપિકૂરસના અનુયાયીઓ જેવા છે; જે છે તે ધરાવે છે એવું માનનારા આગ્રહી જેન્સનિસ્ટો સ્ટોઇકો જેવા છે. શિક્ષણપરત્વે તપાસીએ તોપણ જેન્સનિસ્ટો જેઝૂઇટો કરતાં ઘણા ઉચ્ચતર છે. તેમની પ્રવૃત્તિ માત્ર પરમાર્થની હતી. તેમનો આગ્રહ, તેમની ધર્મસ્થાનું સામર્થ્ય, ધર્મક્રિયા કરતાં ધર્મવૃત્તિને તેમણે આપેલું વધારે મહત્ત્વ, જનસ્વભાવનો

અવિશ્વાસ, પણ તેની સાથે માર્દવ અને સ્નેહનું સંમિશ્રણ, અને છેવટે અ-
મુક આત્માઓના જ ઉદ્ધારની ખાતર તેમનો ગંભીર અને ઉદાર પ્રયત્ન,
૧. વધાં પોર્ટ રાંચલના નિયમનનાં માનનીય લક્ષણો છે. પદ્ધતિમાં પણ
તેમનો પ્રયત્ન ઓછો પ્રશસ્ય નથી. બાર્નિયર લખે છે તે પ્રમાણે, “તે-
ઓ વિષયને સરલ કરતા, પણ હિતકર મુશ્કેલીઓને દૂર કરીને નહીં;
તેઓ અભ્યાસને રસિક કરતા, પણ તેને રમત બનાવીને નહીં; તેઓ
બુદ્ધિ જે ગ્રહણ કરે તેજ સ્મરણશક્તિને ધારણ કરવા સારુ આપતા.
* * * * તેઓ દુનિયાને એવા વિચારો આપ્યા છે કે તે ફરી અ-
દૃશ્ય થયા નથી; અને એવા સિદ્ધાંતો સૂચવ્યા છે કે જેમાં માત્ર પરા-
મર્શ કરવાનું જ આપણે માટે વાકી રહ્યું છે.”

૨૩. વ્યવચ્છેદક સંક્ષેપ.— ૧. શિક્ષણમાં પ્રવૃત્તિ વે ધર્મસમાજોના
ઇતિહાસથી શિક્ષણ વડે મનુષ્યોના નસીવ ઉપર જે અસર થતી મનાય
છે, તેનું આપણને સારું ઉદાહરણ મળે છે.

૨. લોકોમાં વિદ્યાનો પ્રસાર થવાથી પ્રોટેસ્ટન્ટ મતની જે અભિ-
વૃદ્ધિ થતી હતી તે અટકાવવાને લોયોલાએ આગ્રહી કૅથલિકોનો
શિક્ષણસેના તૈયાર કરી; અને નીતિ, પંથ, તથા રાજ્યના ઉદ્દેશો સફલ
કરવાને એવી જાતની સ્પર્ધાની પ્રવૃત્તિ ચાલવાને લીધે આખું યુરોપ જૂદી-
જૂદી જાતનો શાळाઓથી ભરાયેલું છે.

૩. જેઝૂઇટો બાહ્યાકૃતિ, શોભા, અને ફક્ત નિયમન તરફ વૃદ્ધિ
રાખતા, અને સ્પર્ધાને બેહદ ઉત્તેજન આપતા; તથા જેન્સનિસ્ટો જન-
સ્વભાવમાં અવિશ્વસ્ત રહીને તેથી નિરંતર ડરતા રહેતા; ૧ વડે બધી
પ્રવૃત્તિઓનું આતિશય તરફ વળણ અને સૌંદર્ય તથા પૂર્ણતા પ્રાપ્ત ક-
રવાનો મુશ્કેલી પ્રદર્શિત થાય છે.

પ્રકરણ ૮.

ફેન્લોન અને રૉલિન.

૧. સત્તરમી સદીમાં શિક્ષણ.— સત્તરમી સદીમાં ધર્મસમાજો ઉપરાંત વીજા સ્વતંત્ર શિક્ષકોણ પણ શિક્ષણની સેવા વજાવી છે. આમાંના ઘણાંખરા આચાર્યવર્ગના રાજગૃહો છે; કારણકે એકશાસનનાં રાજ્યોમાં રાજપુત્રોના શિક્ષણનું કામ સર્વથી વધારે મહત્વનું હોય છે. વીજા કેટલાંક ફિલસૂફો છે; અને તેમણે જનસ્વભાવનો સામાન્ય વિચાર કરતાં શિક્ષણનાં મૂલતત્ત્વોનું પણ નિરૂપણ કર્યું છે. આ સંક્ષિપ્ત ઇતિહાસમાં વધું સમાવવાનો યત્ન નહીં કરતાં આપણે માત્ર એ શિક્ષણના ગર્ભમાં રહેલા સિદ્ધાંતોનું અથવા તેમાં નિયુક્ત થયેલી પદ્ધતિઓનું વિવેચન આપીશું.

૨. ફેન્લોન (૧૬૬૧-૧૭૧૯).— ફેન્લોને કન્યાશિક્ષણ સંબંધી પોતાનું પ્રસિદ્ધ પુસ્તક બોવિલિયેના અમીર અને તેની વાનુની વિજ્ઞાપિ પરથી લખ્યું હતું. ફેન્લોનની સાથે મિત્રતા રાખનારાં આ અમીરી દંપતીને કેટલાંક પુત્રો ઉપરાંત આઠ કન્યાઓને શિક્ષણ આપવાનું હતું. આ કુટુંબશાળાના શિક્ષણને માટે જ ફેન્લોને એ પુસ્તક પ્રથમ ૧૬૮૦ માં લખેલું; અને તે ૧૬૮૭ સુધી પ્રસિદ્ધ થયું ન હતું. એ લખતી વખતે ફેન્લોનનું વય માત્ર ૩૦ વર્ષનું હોવા છતાં તેને ત્યાં સુધીમાં શિક્ષણનો અનુભવ મઠી ચૂક્યો હતો; અને તેમાં સ્નેહ, માર્દવ, વિનિતતા, અને લાલિત્યનું પરમ સુંદર તથા મનોહર મિશ્રણ થયેલું જણાય છે.

ફેન્લોનને પોતાના સિદ્ધાંતોની અજમાયશ કરવાનો તરત પ્રસંગ મળ્યો. ૧૬૮૯ ના ઑગસ્ટની ૧૬ મી તારીખે તે ટુર્ગોનના ડચૂકનો* અધ્યાપક નિમાયો. ૧૬૮૯ થી ૧૬૯૬ સુધી તેણે એ રાજપુત્રને ઇટલી ધ્રુવીથી શિક્ષણ આપ્યું, કે તે જન્મથી ભયંકર સ્વભાવનો હતો તે મટીને

લગભગ સાધુ જેવો થઈ ગયો. એની જાતર જ તેણે પોતાના ઘણાં સ્વર્ગ-શિક્ષણવિષયક ગ્રંથો લખેલા છે.

૩. કન્યાશિક્ષણ.— આ મનોહર પુસ્તકના પહેલાં અને બીજા પ્રકરણમાં સ્ત્રીશિક્ષણનાં દોષોનું વિસ્તીર્ણ વિવેચન છે. ત્રણથી આઠ-સુધીનાં પ્રકરણોમાં બાલકો અને બાલાઓને શીખવતાં ધ્યાનમાં રાખવાનાં સિદ્ધાંતો, અને યોજવાની પદ્ધતિઓનું નિરૂપણ છે; અને નવમા પ્રકરણથી સમાપ્તિ સુધી સ્ત્રીઓના ગુણદોષો તથા તેમનાં કર્તવ્ય અને અભ્યાસ સંબંધી ચર્ચા છે.

વિષયનો પ્રારંભ કરતાં જ ફેન્લોન સ્પષ્ટ કરે છે કે તેને શિક્ષણ-માટે પાતા વિહારોની અપેક્ષા નથી; અને તે કન્યાઓને સંસારથી એક અનામિશ રાખવા ઇચ્છતો નથી:—

“હું ધારું છું કે તમારી પુત્રી એક વિહારમાં રહે તેના કરતાં તમારી સાથે રહે તે વધારે સારું. * * * તમે પસંદ કરેલો વિહાર જો વ્યવસ્થિત નહીં હોય તો ત્યાં તે મિથ્યા વસ્તુઓને માન અપાતું જોશે; અને કન્યાઓને એવો અનુભવ થાય તે પરમ અનિષ્ટ છે. ત્યાં તે સાંભળશે કે દુનિયા તો કોઈ જાદુઈ મુલકના જેવી છે; અને દુનિયાનું એવું દર્શન કે જે હુંગરાઓની માફક દૂરથી રહ્યા-મથું લાગે છે, અને જે ખીતરમાં રહેલાં શોકક્ષોભનાં કોતરોને પ્રચ્છન્ન કરીને રમણીયતા માત્ર વતાવે છે, તેના જેવું બીજું કશું નુકસાન-કારક નથી. * * * એટલે કે હું સંસાર કરતાં પણ સાંસારિક વિહારથી વધારે ડરું છું. એથી ઝલટું, જો વિહાર બરાબર નિયમિત રીતે ચાલતો હશે, તો અમોરી કુટુંબની કન્યાને ત્યાં સંસાર સંબંધી કશું જ્ઞાન મળશે નહીં. * * * ઝંડી ગુફાના અંધકારમાં કોઈ લાંબા વખત સુધી પડ્યું રહ્યું હોય, અને તે એકાએક દિવસના પૂર્ણ તેજમાં આવે, એવી સ્થિતિમાં તે વિહારમાંથી નીકળશે. આ સત્વર પરિવર્ત અને અપરિચિત પ્રકાશના જેવું આંજી નાંખનારું બીજું કશું નથી.”

૪. સ્ત્રીશિક્ષણ સંબંધી કેટલાક મિથ્યારોપોનું સમાધાન.

આ પ્રમાણે વિહારોની યાત્રા નહીં પણ માતાઓની યાત્રા ફેન્લોન પોતાના પુસ્તકની યોજના કરે છે. કુટુંબજીવનમાં સ્ત્રીને ગુરુકાર્ય કરવાનું છે. “સર્વથી શ્રેષ્ઠ માનીને સ્વીકારેલી સંગતિ—દાંપત્યસંબંધ—જો અયોગ્ય નીકળે, તો જિંદગીમાં મનુષ્યને કયા સુખની આશા રહે?” તેટલા માટે આપણે સ્ત્રીશિક્ષણનો અનાદર દૂર કરવો જોઈએ, અને જે મિથ્યારોપોથી આપણે એ અનાદરનું સમર્થન કરીએ છીએ તેનો ત્યાગ કરવો જોઈએ. કહે છે કે સુશિક્ષિત સ્ત્રીઓ મિથ્યાભિમાની અને દાંભિક થાય છે! પણ સ્ત્રીઓને નિર્થક વિષયો શીખવીને તેમને દાંભિક અને હસનીય બનાવવાનો કોઈનો પણ વિચાર છે જ નહીં; વિચાર માત્ર તેમને તેમની પદવીને અનુકૂલ કેળવણી આપવાનો છે. એમ પણ કહેવામાં આવે છે કે સામાન્ય રીતે પુરુષો કરતાં સ્ત્રીઓ વૃદ્ધિમાં ઉતરતી છે. પણ એ જ તેમની વૃદ્ધિને વિકસાવવાનું શ્રેષ્ઠ કારણ છે. વેલ્લી, સ્ત્રીઓને દુનિયા સંબંધી અજ્ઞાનમાં રાખવી જોઈએ! પણ ફેન્લોન ઉત્તર આપે છે કે દુનિયા કાંઈ આભાસ માત્ર નથી; “દુનિયા કુટુંબોનો સમૂહ છે;” અને સ્ત્રીઓને પણ તેમાં પુરુષોના જેટલા જ મહત્ત્વની ફરજો વાજવાની છે. “સદ્ગુણની પુરુષ કરતાં સ્ત્રીને ઓછી અપેક્ષા નથી.”

૫. જનસ્વભાવ સંબંધી સારો વિચાર.— કેટલાક માણસો એવું માને છે કે બાલક જન્મથી દુષ્ટ હોય છે; તેની સ્વાભાવિક વૃત્તિઓ પાપ તરફ વળે છે; અને તેને બનેલેમ નિયંત્રણમાં રાખવાની આવશ્યકતા છે. બીજાઓને એવી પ્રતીતિ હોય છે કે બાલકમાં જન્મથી પાપ કે પુણ્ય કશા તરફ નિશ્ચિત વલણ હોતું નથી; તેની સ્વાભાવિક વૃત્તિઓનો પ્રતિરોધ કરવાની જરૂર નથી; અને તેને નિયમમાં રાખવાની જ અપેક્ષા છે. ફેન્લોન એ બીજા વર્ગમાં છે. તેને આત્મપ્રીતિની ધાસ્તી નથી; અને તે યોગ્ય પ્રશંસાની મના કરતો નથી. તેને પ્રકૃતિનો વિશ્વાસ છે. મનુષ્યો તરફ તેની દૃષ્ટિ અમીથી ભરેલી છે; અને તે જનસ્વભાવનો સ્નેહ અને સંતોષ પૂર્વક વિચાર કરે છે.

૬. બાલકની નિર્બલતા.— જોકે ફેન્લોન બાલકને સ્વભાવથી

નિર્દોષ માને છે, તોપણ તેની નિર્વલ્લતાની તે ના પાડતો નથી. તેટલા માટે તે વાલકને ઉછેરવા સંબંધી સૂચનાઓ આપે છે: “શિશુવનાં પેહલાં વર્ષોમાં સૌથી વધારે ઉપયોગી વાત એ છે કે વાલકનું આરોગ્ય જાલ્લવી રાખવું. પસંદ કરેલાં ખોરાકથી તથા સરલ અને વ્યવસ્થિત ચર્યાથી શરીરને સ્વચ્છ રુધિરનો પ્રાપ્તિ થવી જોઈએ. * * * વીંજી ઘણા મહત્ત્વની વાત એ છે કે શિક્ષણને મોકુફ રાખીને અવયવોને મજબૂત થવાનો અવકાશ આપવો જોઈએ. * * *” વાલકનો બુદ્ધિ-વિષયક નિર્વલ્લતા પ્રાયશઃ તેની ધ્યાન એકાગ્ર કરવાની અશક્તિનું પરિણામ હોય છે. “વાલકનું મન ઘણી હવાવાળી જગામાં બઢતી અને અસ્થિર જ્યોતિની પ્રદીપિકા જેવું હોય છે.” તેટલા માટે તેના ઉપર હૃદયી વધારે દવાળ નહીં થાય તેની સંભાલ રાખવાની, તેને ધીમેધીમે અને પ્રસંગોપાત્ત કેલવવાની, અને “પ્રકૃતિને ઉતાવળ કરાવ્યા વગર તેની સેવા અને સહાય કરવાની” જરૂર છે.

૭. જિજ્ઞાસા; પદાર્થપાઠ.—જ્યારે એક તરફથી વાલકની અસ્થિરતા તેની કેલવણીને પ્રતિકૂલ છે, ત્યારે વીંજી તરફથી તેની સ્વાભાવિક જિજ્ઞાસા—તેની કુતૂહલવૃત્તિ શિક્ષણને સહાયરૂપ છે. ફેન્લોન આ સહાયની કિંમત યોગ્ય રીતે સમજે છે, અને તેને માટે નીચે પ્રમાણે લખે છે.

“જિજ્ઞાસા વાલકની સ્વાભાવિક વૃત્તિ છે, અને તે શિક્ષણના પુરોગામી તરીકે આવે છે. તેનો લાભ લેવાને ચૂકતા નહીં. દૃષ્ટાંત: જાણે કે તેઓ ગામડાંમાં ફરતાં ફરતાં ઘંટી દેશે, અને તે શું છે એમ પૂછે; તો ખોરાક શી રીતે થાય છે તે તેમને સમજાવવું. તેઓ લોકોને કાપણી કરતા દેશે, ત્યારે એકામની તેમને માહિતી આપવી; અને ઘડં કેવી રીતે વગાય છે, તથા કેવી રીતે એકમાંથી અનેક થાય છે, તે પણ તેમને બતાવવું. શહેરમાં ફરતાં તેમને જૂદીજૂદી કારીગરીનાં કાર-ખાનાં સંબંધી અને જૂદીજૂદી જાતનાં માલ સંબંધી જ્ઞાન આપવું. કદાપિ તેમના પ્રશ્નોથી કાચર થવું નહીં; એ પ્રશ્નો દ્વારા પ્રકૃતિ તમને

શિક્ષણના પ્રસંગો આપે છે એમ સમજવું. તેમના પ્રશ્નોના ઉત્તર આપતાં તમને આનંદ થાય છે એમ વતાવવું. એ પ્રમાણે માણસના ઉપયોગની વધી વસ્તુઓની થોડીથોડી હકીકત તમે તેમને અજાણતાં શીખવી શકશો.”

૮. પરોક્ષ ઉપદેશ.—વાઠકની યોગ્ય વય થાય અને તે પ્રત્યક્ષ ઉપદેશ ગ્રહણ કરી શકે, ત્યારે પણ કોમલ નિયમન અને સાવચેતીનો ત્યાગ કરવાનું ફેન્લોનને યોગ્ય લાગતું નથી. નીતિના પાઠ તેને પસંદ નથી; તે વનતાં સુધી પરોક્ષ રીતે ઉપદેશ સૂચવવાના પક્ષમાં છે. ફેન્લોનની આ મુખ્ય શિક્ષણપદ્ધતિ છે; અને લુગોનાના ડચૂકને કેલ્વર્ણી આપવામાં તેનો કેવી રીતે પ્રયોગ થયેલો એ આપણે હમણાં જ જોઈશું. “આપણા પાઠ. જેમ પાઠ જેવા ઓછા થાય તેમ સારું” તોપણ વાઠકના મનને જે વિચારો પ્રથમ આપવાના અને જે વિચારો પ્રથમ દેખાડવાનાં તેમાં ઘણો સાવચેતી અને સૂક્ષ્મદૃષ્ટિ વાપરવાની જરૂર છે.

“એવા નાના અને કિંમતી હોજમાં શ્રેષ્ઠ રસ રેડવા એ જ સારું.” પાંડિત્યદંભનો અભાવ એ ફેન્લોનનું મુખ્ય લક્ષણ છે. તે કહે છે: “અલ-કારમાં હું કશા નિયમો આપવાનો નહીં; હું માત્ર ઉત્તમ આદર્શો વતાવીશ.” “વ્યાકરણ ઉપર હું કશું ધ્યાન આપીશ નહીં; અને આપીશ તો તે વધુ જ થોડું.” ઉપદેશ સ્તુતિ થવો જોઈએ; નિર્દિષ્ટ નહીં. આપણે પાઠ જેવા ન લાગે તેવા અનપેક્ષિત પાઠ આપવા જોઈએ. ફેન્લોન આ પ્રમાણે રૂસોનું પુરોદર્શન કરાવે છે; અને એમના શિક્ષણના જેવી યોજનાઓ વિચારે છે.

૯. વધી પ્રવૃત્તિ સુલ્લભ થવી જોઈએ.—ફેન્લોનના શિક્ષણનું એક ઉત્કૃષ્ટ લક્ષણ એ છે કે તે અભ્યાસને રસિક કરવાની અપેક્ષા રાખે છે. પણ આ લક્ષણ તેનામાં દોષની સીમાએ પહોંચે છે. કારણકે તે આકર્ષક શિક્ષણનો અયોગ્ય ઉપયોગ કરે છે. માત્ર, જ્યારે તે મધ્યકાલના કઠોર શિક્ષણની ટીકા કરે છે, અને જ્યાં શિક્ષકો વાઠકોને ન સમ-

જાય તેવી વસ્તુઓ અને શબ્દાવલિઓની લાંબીલાંબી ચર્ચા ચલાવતાં તે અંધારી અને ગ્લાનિ પમાડે તેવી શાळाઓનો ચિતાર આપે છે, ત્યારે તેની પ્રશંસા કર્યા વગર રહેવાતું નથી. તે કહે છે: “ન. કશી છૂટ, કે ન કશો આનંદ; આखો दिवस पाठ, मौन, खराब बेटक, सजा, અને धमकी.” અને નીચેનો વિચાર પણ ન્યાય્ય છે: “प्रचलित शिक्षणमां रसिक वस्तुओं बधी एक तरफ અને नीरस वस्तुओं बधी बीजी तरफ जोवामां आवे છે; बधी नीरस वस्तुओं अभ्यासमां, અને बधी रसिक वस्तुओं रमतमां मूकवामां आवे છે.” फेन्लोन આ વધું ફેરવવાને ઇચ્છે છે, નીતિ અને અધ્યયન વન્નેમાં તે રસને—પ્રીતિને—આવશ્યક ગણે છે.

અભ્યાસની અંદર બાલકોને વધા વિષયોમાં રસ પડવો જોઈએ. “તેમને પોતાના કામમાં રસ પડે તેટલા માટે આપણે નિરંતર તેમની આગલ સ્પષ્ટ અને આનંદદાયક લક્ષ્ય રાખવું જોઈએ.” “સ્વતંત્રતા અને સુખના આવરણમાં તેમનાં અભ્યાસને ઝુપાવી રાખવો.” “રમતની સાથે ઉપદેશનું મિશ્રણ કરી દેવું.” વળી, તે કહે છે, કે “મેં એવાં કેટલાંક છોકરાં જોયાં છે કે જેઓ રમતાં રમતાં વાંચતાં શીખેલાં.”

“જેમ બુદ્ધિને પ્રવૃત્ત કરવાને તેમ નીતિને વ્યવસ્થિત કરવાને કદાપિ અધિકારનો ઉપયોગ કરતા નહીં. અતિશય અંકુશ રાખીને બાલકોને કાંઈ કરતા નહીં. હાપણનું તેને માત્ર પ્રસંગોપાત્ત દર્શન કરાવજો; અને ત્યારે તે તેમને કઠોર નહીં પણ કોમલ દેખાય તેવું કરજો. જ્યારેજ્યારે તેમની પાસે કંઈ પણ કામ સમજાવીને કરાવી શકાય, ત્યારેત્યારે તેવી રીતે જ કરાવજો. પરમ મહત્ત્વના પ્રસંગ વગર કદાપિ નિશ્ચુર થતા નહીં; બાલકોને કંપ થાય તેવો દેખાવ કદાપિ ધારણ કરતા નહીં.”

કઠોરતાથી વર્તશે તો “તેઓ તમને હૃદય સોંપશે નહીં, અને તમારા પર શ્રદ્ધા પણ રાખશે નહીં; અને જો એ સ્થિતિ આવી તો શિક્ષણ ફલપ્રદ થવાની આશા નિષ્ફળ સમજવી. તેઓ તમને તાહે તેવું ક-

રજો. તેઓ તમારી દૃષ્ટિ નીચે સ્વસ્થ રહી શકે, અને તમે તેમના દોષ દેખી જશો એવી ધાસ્તીમાં ન રહે, તેવી રીતે ચાલજો.”

નીતિવિષયક અને બુદ્ધિવિષયક શિક્ષણમાં નિયમન સંબંધી ફેન્લોનની કલ્પના આવા પ્રકારની છે. એ સ્પષ્ટ છે કે તેની કલ્પના તેને સીમાત્યાગ કરાવે છે. ફેન્લોન બધી વસ્તુઓની હજારો વાજુ માત્ર જુએ છે. આવા સુકોમલ શિક્ષકના શિક્ષણમાં કશી મુશ્કેલી, કશી મહેનત, કશા કંટક છે જ નહીં. “ત્યાં તો બધી ધાતુઓ સોના સરખી છે; બધાં ફૂલો ગુલાબ છે.” વાલ્કને લગભગ બધી જાતના પ્રયત્નમાંથી મુક્ત કરવામાં આવે છે. “રહેને તે કાયર થાય” તેટલા માટે એક વાર આપેલો પાઠ તેની પાસે ફરીથી બોલાવવાનો નથી. વધુ જ્ઞાન તેને ક્રીડા કરતાં મળે એવી યોજના આવશ્યક છે. “રહેને તેની લાગણી દુઃખાય” તેટલા માટે તેના દોષ હોય તે પણ તેને સંભાળથી જાણાવવા જોઈએ. ચરેચર, ફેન્લોન હૃદયી જ્યાદે નરમ છે; હૃદયી જ્યાદે લુપ્ત કરવાને હિતેજાર છે. દુઃખદાયક વસ્તુઓથી દૂર રાખવાના આગ્રહમાં તે શ્રમસાધ્ય વસ્તુઓથી પણ વાલ્કને દૂર રાખે છે. અને જ્યારે તે કહે છે કે વાલ્કોનાં પુસ્તકો “સુશોભિત પૃઠાંનાં, સોનેરી વાજુનાં, અને મનોહર ચિત્રોવાળાં” જોઈએ, ત્યારે તે પરિહાસ વગર પરિહાસ કરતો હોય તેવું લાગે છે.

૧૦. કથા અને ઇતિહાસ.— ફેન્લોન રસિક અભ્યાસનો મોટો હિમાયતી હોવાથી તે વાલ્કના બુદ્ધિવિષયક નિયોગોમાં કથા અને ઇતિહાસને પરમ પદ આપે છે; કારણકે વાલ્કની કલ્પનાને કથાઓ સર્વથી વધારે રુચે છે. તે કહે છે કે શિક્ષકે કથાઓ વર્ણવતાં જાણે કથાની અંદરનાં સ્ત્રીપુરુષો પોતે જ બોલતાં હોય તેવી પદ્ધતિ ધારણ કરવી જોઈએ. આ પ્રમાણે આપણે વાલ્કોના ધ્યાનને પરાણે રોકવાને વડલે આકર્ષાને રાખી શકીશું. કારણમાં તે ફરીને સૂચવે છે, કે “કથાઓ સંભાળવા અને યાદ રાખવાની આજ્ઞા આપતાં આપણે વધુ સંભાળ રાખવી જોઈએ.”

૧૧. નીતિ અને ધર્મવિષયક શિક્ષણ.— રૂસોના વિચારથી વિરુદ્ધ ફેન્લોનનો એવી અપેક્ષા છે, કે બાલકોનું નાનપણથી જ નીતિ અને ધર્મનાં સૂત્રો તરફ લક્ષ ઝેંચવું જોઈએ; અને અનુભવમાંથી દૃષ્ટાંતો લઈને તેમને ઉપદેશ આપવો જોઈએ. ईश्वरને સંપેત દાઢીનો સંભાવનાઈ વૃદ્ધ બનાવવામાં પણ ફેન્લોનના મત પ્રમાણે કશી હરકત નથી, બાલ-કલ્પનાને અનુકૂલ કરવા સારુ આવા વિચારોમાં જે કંઈ વહેમનો ભાગ દાખલ થશે, તે પાછળથી વિવેકને લીધે નષ્ટ પણ થશે, એમ તે માને છે. પણ એટલું ધ્યાનમાં લેવાનું છે કે ફેન્લોન ધર્મનું આતિશય્ય થાય તે ઇષ્ટ ગણતો નથી. તેને ઓટી ચમત્કારિક કથાઓ ચાલવાની ઘણી ધાસ્તી છે. “કન્યાઓને એવી ટેવ પાડજો કે તે ગમે તેવી નિર્મૂલ વાતો માની બેસે નહીં; અને દુરાગ્રહી ભક્તિનાં પણ કેટલાંક લક્ષણોથી તેને દૂર રાખજો.” પણ જ્યારે તે બાલકોને ईश्वરની કલ્પના આપવાને તેનું સાકાર નિરૂપણ કરે છે, અને સ્વર્ગનાં સુવર્ણ તથા રત્નોની વાત કહે છે, ત્યારે જે વહેમનું તે ખંડન કરવા ઇચ્છે છે તેનું તે મંડન કરતો હોય, એવું આપણને લાગ્યા વગર રહેતું નથી.

૧૨. સ્ત્રિયોને માટે અભ્યાસક્રમ.— અત્યાર સુધી ફેન્લોને બાલકો અને બાલાઓ વધેને લાગુ પડે તેવી જે સૂચનાઓ આપેલી છે, તેનું જ આપણે વિવેચન કર્યું. પણ પોતાના પુસ્તકના પાછલા ભાગમાં તે સ્ત્રિયોના ધર્મ સંબંધી, અને તેઓ સ્વધર્મને સંપૂર્ણ કરે તેટલા સારુ તેમને જે શિક્ષણની જરૂર છે, તેનો પણ વિચાર કરે છે.

અજ્ઞાનને લીધે સ્ત્રિયોમાં જે દોષો આવે છે તેની ફેન્લોનને પૂરેપૂરી માહિતી છે;— અસ્વસ્થતા, નિયોગશૂન્ય અવકાશ, ગંભીર ધર્માચરણની અશક્તિ, લઘુવૃત્તિતા, આલસ્ય, કલ્પનાની નિરંકુશતા, કુલક વૃત્તાંતો સંબંધી અયોગ્ય જિજ્ઞાસા, વિચારશૂન્યતા, વહુભાષિત્વ, અને ધર્માધતા : “ધર્મના વિષયમાં દુરાગ્રહથી બોલવાનું સ્ત્રિયોનું ઘણું વલ્લભ હોય છે.”

આ બંધા દોષોને નિર્મૂલ કરવાને ફેન્લોને કેવા ઉપાયની યોજના કરે છે? ઇટલું કબૂલ કરવું જોડે કે તેનો યોજના ઘણી અપૂર્ણ છે; અને આપણા આધુનિક કલ્પનાને માન્યે જ રહે તેવી છે.

તે કહે છે: “કન્યાઓને સીમામાં રાખવી જોડે; અને તેમને શીખવવું જોડે કે તેમની જાતિ માટે જે જ્ઞાન યોગ્ય છે તેની—હરી હરીને, જાણે પાપનો ભય હોય તે પ્રમાણે સંભાળથી—ઈચ્છા કરવી જોડે.”

શું આ એમ કહેવાની દરાવર નથી કે જ્ઞાન સ્ત્રિઓને માટે ઇટ છે જ નહીં; અને તેમની સૌમ્ય પ્રકૃતિની વિરુદ્ધ છે? બહી, જ્યારે તે કહે છે કે તરુણ કન્યાએ શુદ્ધ વાંચતાંલખતાં શીખવું જોડે (અને તે અમીરી વર્ગ તથા ધનાઢ્ય મધ્યમ વર્ગોની કન્યાને હેશીને જ કહે છે), તથા હમેરે છે કે તે વ્યાકરણ શીખે તોપગ હરકત નહીં; ત્યારે આ નિર્મૂલ્ય વિધિઓથી આપણને એમ સહજ અનુમાન થાય છે કે તેને સ્ત્રિઓમાં જરા પળ ઝંઝા જ્ઞાનની અપેક્ષા નથી. અને તોપળ સમકાલીન સ્ત્રીશિક્ષણની સ્થિતિથી એ અભ્યાસક્રમ ડચતર હતો. વાલ્કોને વરાંવર હેરી શકાય તેટલા માટે જેટલું જાણવાનું છે તેટલું વધુ સ્ત્રિઓ જાણવું જોડે, એ સિદ્ધાંત ડલ્કૃષ્ટ છે; માત્ર તેનું તાત્પર્ય તેણે પૂરેપૂરું વિચારવું જોડતું હતું. તે ક્રિશ્ચિયન ધર્મની વહારના પ્રાચીન લેખકોને વાંચવાનો રજા આપે છે; તેટલા માટે પળ તેની પ્રશંસા કરવી વટે છે. અર્વાચીન અને પ્રાચીન ઇતિહાસનું સુદ્ધાં મહત્ત્વ તે સ્વીકાર્યા વગર રહેતો નથી; અને નિર્મૂલ નીતિને દૂષિત કરે પચી વધી વસ્તુઓનું શોધન થયું હોય, તો કાવ્યશિક્ષણને માટે પળ તેના પ્રતિરોધ નથી. માત્ર જ્યારે તે સંગીતને ધિકારી કહાડે છે, અને કહે છે કે “સંગીતનો રસ વિપતુલ્ય છે,” ત્યારે ઇટલું વધું, સહત તે શા માટે કહે છે એ આપણાથી સમજી શકાતું નથી.

૧૨. ટુર્ગોનના ડચૂકની કેલવણી.—ફેન્લોને પોતાના શિક્ષણ-વિષયક સિદ્ધાંતોની સ્વરી અજમાયશ કરવાનો પ્રસંગ એ સિદ્ધાંત લખાઈ ગયા પછી જ મલ્લો, એ અમે ડપર જગાવેલું છે. ટુર્ગોનના

હચુકને કેલવળી આપવામાં કન્યાશિક્ષણમાં દર્શાવેલા વિચારોની ક-
સોટી થઈ. જે શિક્ષણમાં ફેન્લોને પોતે खरा दिलથી काम કરેલું,
અને જેનાં મન્ય અને અપૂર્ણ પરિણામમાં તેની શિક્ષણપદ્ધતિના ગુણદોષ
ચરાચર પ્રતિબિંબિત થયેલા, તે શિક્ષણનું વૃત્તાંત વધા इतिहासकोનું
આકર્ષણ કરે તેવું છે.

૧૪. સંતોષકારક પરિણામ.—વુર્ગોનનો હચુક સૂક્ષ્મ વુદ્ધિનો, જ-
લદ મિજાંજનો, અને પ્રસંગોપાત્ત આત્રેશ આવી જાય તેવી પ્રકૃતિનો
હોવાથી પરોક્ષ શિક્ષણને જ યોગ્ય હતો. એવી પ્રવલ પ્રકૃતિને નીતિ-
નો નીરસ ઉપદેશ અપાયો હોત તો અનિષ્ટ થાત. ચાતુર્થ અને ઉદ્યોગ-
થી ફેન્લોન રાજપુત્રનું લક્ષ આકર્ષવામાં સફલ થયેલો; અને યુક્તિ-
થી તેને એવાએવા વિષયોનું જ્ઞાન આપી શકેલો, કે જે તેને શાસ્ત્રીય
રૂપમાં વતાવવામાં આવ્યા હોત, તો કદાપિ યહન થાત નહીં. ફે-
ન્લોન કહે છે: “મેં એવો કોઈ પળ વાલક જોયો નથી, કે જે કાવ્ય
અને અલંકારની પરમ સૂક્ષ્મ વાવતો પટલી ત્વરાથી સમજી-શકે.”
વેશક, આ સંતોષકારક પરિણામ રાજપુત્રની પોતાની પ્રકૃતિને લીધે
આવેલું ગણો શકાય; પણ તેમાં ફેન્લોનનો કલા સુદ્ધાંતો મુખ્ય ભાગ
છે, એ ભૂલો જવાનું નથી.

૧૫. નીતિશિક્ષણ: કથાનાં રૂપકો.—ઉપ અને ઉન્મત્ત પ્રકૃતિના
વાલકને નીતિ શી રીતે શીખવો શકાય? ફેન્લોન તેને લાંબાંલાંબાં
વ્યાખ્યાનો આપતો નહીં, પણ જે ઉપદેશ આપવાનો હોય તે કથાના
રૂપમાં મુકીને સૂચવતો. એ કથાઓ દિનપ્રતિદિન રાજપુત્રની સ્થિ-
તિને ઉદ્દેશીને લખવામાં આવતી; તેના ગુણદોષને લક્ષ્ય કરીને યોજેલા
ધ્વનિઓથી ભરપૂર હતી; અને યોગ્ય અવસરે જે પ્રશંસા કે નિંદાને
તે પાત્ર હોય તે રસિક વૃત્તાંતના વ્યાજમાં સૂચવતી. કાર્ડિનલ ડી
વોસૂએ કહે છે, કે “વય અને શિક્ષણને લીધે રાજપુત્રના સ્વભાવમાં
જે ફેરફાર થયેલો ધારી શકાય, તે પર દૃષ્ટિ રાખતાં કથાઓ કથેકથે
લખતે લખાઈ હશે તે પણ આપણને સૂઝે તેમ છે.” કેટલીએક કથાઓ

સામાન્ય તો કેટલીએક ઢેક-પ્રાસંગિક માલુમ પડે છે. કોઈમાં તેના સામાન્ય ગુણદોષ પર વિચાર, તો કોઈમાં તેના અમુક વ્યવહાર ઉપર જ આક્ષેપ-દેખાઈ આવે છે. એક વખત ફેન્લોન તેને કાંઈ ટપકો આપતો હતો, તેવામાં રાજપુત્રનો મિજાજ ઇટલે સુધી ચડી ગયો, કે તેણે કહ્યું. “હું કોણ છું અને તમે કોણ છો તેની મને વરા-વર લાગે છે.” વીજે દિવસે આ અભિમાની શબ્દોના ઉત્તર તરીકે જ ફેન્લોને તેને નીચેની કથા વાંચવાને કહેલું; “વારુણીનો દેવ વૈકસ શુદ્ધ અને સુંદર વાણી બોલી શકતો નહીં, અને વનદેવ ફાઉન તેની ટીકા કરે તેથી સ્વીજવાઈ જતો. એક વખત તેણે ગુસ્તામાં આવી જઈને ફાઉનને કહ્યું, ‘તમે કોણ, કે જુપિટરના પુત્રની મશ્કરી કરો?’ ફાઉને તપી ગયા વગર ઉત્તર આપ્યો: ‘જુપિટરનો પુત્ર કોણ, કે તે મૂલ કરે!’

કેટલીએક ઉચ્ચતર પદ્ધતિની કથાઓ માત્ર વાલ્કીઓનાં દોષોનો પરિ-હાર કરવા સારુ યોજાયેલી હોય તેવી નથી; તેમાં રાજપુત્રને રાજ્ય ચલાવતાં શીખવવાનો ઉદ્દેશ પણ માલુમ પડે છે. ઉદાહરણ તરીકે, મધમાંલીઓની કથાથી તેને ઉદ્યોગી અને વ્યવસ્થિત રાજ્યની સ્ત્રી જળાયેલી હશે; અને નાઇલ તથા ગંગાની કથાથી તેને પ્રજા પર સ્નેહ, અને દુઃખી મનુષ્યજાતિ પર દયાનો ઉપદેશ સૂચિત થયેલો હશે. દરેક કથામાં તેને કંઈકંઈ ગંભીર વિચાર મનોહર રીતે પ્રદર્શિત થતો હશે; અને કથાનાં પાત્રોની કંઈકંઈ પ્રશંસા અથવા નિંદાથી પ્રસંગ પ્રમાણે તેને પોતાને કંઈકંઈ પ્રશંસા અથવા નિંદાનો અનુભવ થતો હશે.

૧૬. ઇતિહાસિક શિક્ષણ; સ્વર્ગવાસીઓનાં સંભાષણ.— પણ નીતિશિક્ષણમાં જ ફેન્લોન યુક્તિનો ઉપયોગ કહે છે, એમ નથી; બુદ્ધિ વિકસાવવામાં પણ એની એ જ પદ્ધતિ છે. એ ચતુર શિક્ષકે પોતાના શિષ્યને પૂરો વશ કરવા સારુ વધી રીતની કથાઓની યોજના કરેલી છે. નીતિશિક્ષણ માટે કથાઓ છે; ઇતિહાસશિક્ષણ માટે સંભાષણો છે; અને છેવટે ફ્રાન્સની ગાદીના વારસને રાજકીય શિક્ષણ આપવા સારુ પણ એ જ પ્રકારની વ્યવસ્થા છે.

સ્વર્ગવાસીઓનાં સંભાષણોમાં ભિન્નભિન્ન દેશ અને સ્થિતિના માણસો રંગભૂમિ પર એકઠા થાય છે;— પાંચમો 'ચાર્લ્સ' અને 'સેન્ટ જસ્ટનો' કોઈ સાધુ, ઍરિસ્ટોટલ અને હે કાર્ટ, લીઓનાર્ડો ડા વિન્ચી, અને પૂમા,† સીદ્ધર અને સિકંદર. કથાઓની માફક એ સંભાષણો પળતુર્ગો-નના ડચૂકની જરૂર પ્રમાણે દિનપ્રતિદિન લખવામાં આવતાં; અને તેમાં ઇતિહાસ, અથવા સાહિત્ય, અથવા કલા, અથવા ફિલસૂફીના અમુક ભાગનું નિરૂપણ થતું. એ ચિત્રોની खरी કિંમત સમજવાને ઇટલું ધ્યાનમાં રાખવાની જરૂર છે કે તે માત્ર ઇતિહાસના સામાન્ય અભ્યાસક્રમની પૂર્તિ તરીકે હતાં. ફેન્લોનને પૂર્ણ પ્રતીતિ હતી કે ઇતિહાસ સ્વભાવે જ રસિક છે; અને વાઠકોને રસિક લાગે તેટલા માટે ફક્ત ઉત્સાહ અને લાગણીથી વાલકલ્પનાને તેનો સ્પષ્ટ વિચાર આપવાની જ જરૂર છે.

૧૭. નિયમનનાં જૂઠાંજૂઠાં સાધનો.— ફેન્લોનનો એવો સિદ્ધાંત હતો કે અધિકાર અને આજ્ઞાને વદલે માર્દવ અને મૂચનાનો ઉપયોગ કરવો, અને એ સિદ્ધાંતની તેણે તુર્ગોનના ડચૂકની કોઠવણીમાં અજમાયશ કરેલી, એમ ઉપર કહેલું છે. વ્યાખ્યાનો અને ભાષણોનો પ્રસંગ ન હતો; નીતિનો ઉપદેશ પરોક્ષ રીતે જ કરવાની જરૂર હતી. ડચૂક આતે ઉગ્ર હતો. ફેન્લોન તેને સેનેકાનો ક્રોધ વિષે નિબંધ વાંચી વતાવતો નથી, પણ નીચે પ્રમાણે યુક્તિ કરે છે: એક દિવસ સ્હવારે તે અમુક શિશ્વી રાખેલા શિલ્પીને પોતાના ઓરડામાં બોલાવી રાખે છે. રાજપુત્ર પ્રવેશ

* જર્મનીનો ફ્રેદરિકશાહ અને સ્પેનનો રાજા (૧૫૦૦-૧૫૫૮).

† રેનેસાન્સના સમયનો એક અદ્ભુત ઇટાલિયન મૂઠ્ઠસ્થ. તેનામાં વધારા પ્રકારનું શારીરિક અને માનસિક સૌંદર્ય એકઠું થયું હતું. તેણે ચિત્ર, શિલ્પ વગેરે કલાઓ, અને તેની સાથે સાહિત્ય અને ફિલસૂફીમાં પણ પ્રથમ પદ પ્રાપ્ત કરેલું. પહેલા ફ્રાન્સિસના આમંત્રણથી તે ફ્રાન્સમાં ગયેલો, અને ત્યાં રાજાના વાહુમાં જ તેનું મૃત્યુ થયેલું કહેવાય છે. હૈલમ લખે છે, કે “તેના પુસ્તકના થોડાંક પાનામાં ગોલીલીઓ અને કેપ્લર જે શોધોથી પ્રભાવિત થયા તેનું, અને ક્રૉપર્નિકસના મતનું, ઇટલું જ નહીં પણ આધુનિક ભૂરતરવેતાઓના મતોનું પણ પ્રોદર્શન થાય છે. એવી અદ્ભુત અને સર્વદેશી શક્તિ ઇતિહાસમાં કોઈ જ મળેલે દેખાય છે. જન્મ: ૧૪૦૨, મૃત્યુ: ૧૫૧૯.”

‡ એક પદ્યવાત ક્રેચ ચિત્રકાર.

કરે છે, ઝમો રહે છે, અને શિલ્પીનાં નવીન સાહિત્યો તરફ જુએ છે. પેલો કોપાયમાન સ્મર કરોને કહે છે. “તમે તમારું કામ કરો, સાહેબ; કારણકે મારાથી શું થઈ જશે તે કંઈ કહેવાતું નથી. મને ગુસ્સો વહે છે ત્યારે જે મને મળે છે તેમના હાથપગ પણ સલામત રહેતા નથી.”

જ્યારે આવી પદ્ધતિ ચાલી ન શકે ત્યારે ફેન્લોન બીજીનો ઉપયોગ કરતો. તે પ્રસંગોપાત્ત તેના સ્વમાનને ઉત્તેજિત કરતો, અને પ્રહાસ તરફ તેની ટીક ફરજી છે, તથા પ્રહાસને તેના સંબંધી કેવી આશાઓ છે તેનું સ્મરણ આપતો. સદ્વર્તન માટે તેની પાસે તેણે એક પ્રસંગે કરારે પણ લખાવેલો: “હું સદ્ગુરુ ફેન્લોન પાસે મારું રાજપુત્રનું વચન આપી પ્રતિજ્ઞા કરું છું કે હું તેની આજ્ઞાઓ માનીશ; અને કદાપિ મંગ કહું તો તે જે સજા ફરમાવે તે સ્વીકારીશ. વર્સેલ્સ, ૨૯ મી નવેમ્બર, ૧૬૮૯. સહી: લુડ.” બીજે પ્રસંગે ફેન્લોન તેના હૃદયને ઉત્તેજિત કરતો, અને તેના માર્દવ દ્વારા પોતાનો હેતુ સફલ કરતો. આવા જ કોઈ પ્રસંગમાં દ્રવિત થઈને રાજપુત્રે તેને કહેલું: “હું તમારી પાસે આવું છું ત્યારે બુર્ગોનના ડચૂકને બહાર મૂકું છું; તમારી પાસે તો હું નાનો લુડ માત્ર છું એમ સમજજો.” કોઈ વખત ફેન્લોન શાસન કરતાં પણ અવકાતો નહીં; તેને એકાંતવાસમાં રાખતો, તેનાં પુસ્તકો લઈ લેતો, અને વાતચિતની મના કરતો.

૧૮. વિષયવિવર્ત.—નીતિશિક્ષણની અંદર ફેન્લોનમાં ગાંભીર્ય અને સ્નેહ, માર્દવ અને કઠિનતાના પરિવર્ત આપણે જોયા. પણ અભ્યાસ સુદ્ધામાં તેની અનેક પ્રવૃત્તિઓ દેખાય છે. વિષયવિવર્ત એ તેનું નિરંતર લક્ષ્ય હતું. જો અમુક વિષય પોતાના શિષ્યને પસંદ ન પડતો, તો ફેન્લોન તરત બીજો ઉપાડી લેતો. જોકે તેના ગુરુકાર્યનો સફળતા તેની પદ્ધતિની અમુક અંશે ન્યાય્યતા વતાવે છે, તોપણ એમ માનવાને કારણ છે કે સધારણ રીતે તેનો સિદ્ધાંત શંકાસ્પદ છે; અને તેના અનુકરણ તરીકે આનંદ તથા રસિક વિવર્તનો અભિયોગ કરવાના

નથી. ફેન્લોને ઘણા વિષયોને રસિક કરવા જતાં નિસ્સત્ત્વ બનાવી દીધા છે.

૧૯. તુર્ગોનના ડચૂકની કેલવર્ણનું પરિણામ.— ફેન્લોન પોતાના અધ્યાપનના કામમાં અતિ સફલ થયો એમ કહેવું વિચિત્ર લાગે પણ તે સ્વરૂં છે. એ પરમ સમર્થ ગુરુના સહવાસથી રાજપુત્ર વધી રીતે, પોતાના ગુરુતુલ્ય થયેલો. તે એટલો તો ધર્માગ્રહી થયેલો કે તે નૃત્યમંડલમાં જવાનું નાપસંદ કરતો, અને તે એમ માનીને કે એવો પાર્થિવ આનંદ ધાર્મિક વૃત્તિને અનુચિત છે. તે રાજા જેવો નહીં પણ સાધુ જેવો થયેલો. તે કશો વાતનો આરંભ કરી શકતો નહીં; અદૃઢ હતા; અને ધર્માર્થિતન તથા ગૂઢ પ્રાર્થનાઓમાં નિમગ્ન રહેતો. ટૂંકામાં તે પોતાના ગુરુ વગર કશું ન કરી શકે તેવો— ટેલેમેકસ* જેવો— થયેલો. ફેન્લોને પોતાના શિષ્યને છેક જ પરવશ બનાવી દીધેલો. તેને એટલું યાદ ન રહેતું કે શિક્ષકનો હેશ ગુરુની પ્રતિમા માત્ર બનાવવાનો નથી; પણ સ્વશુદ્ધિથી કામ કરી શકે તેવો આત્માશ્રય મનુષ્ય બનાવવાનો છે.

૨૦. ટેલેમેકસ.— આ ગ્રંથ તુર્ગોનના ડચૂકને માટે ૧૬૯૪ થી ૧૬૯૮ સુધીમાં લખાયો હતો. તેણે તે લગ્ન પછી જ વાંચ્યો એવી યોજના હતી, અને તે સફલ થયેલી. આ વૃત્તાંત વડે પોતાના શિષ્યનું નીતિશિક્ષક જારી રાખવાનો ફેન્લોનનો હેશ હતો. પણ તેમાં પુષ્કળ વ્યાખ્યાનો માલુમ પડે છે. એક ટીકાકાર કહે છે: “આવે પોતાના શિક્ષકને જરા થોડો ઉપદેશક બનાવ્યો હોત, અને ઉપદેશ જરા સ્ખૂંચીથી, વહાર ન પડે તેવી રીતે, ગોઠવ્યો હોત, તો ઘણું સારું થાત.” વેશક એ વ્યાખ્યાનો છે, પણ તે મનોહર અને ઉત્કૃષ્ટ વ્યાખ્યાનો છે; અને વૈભવ, વિજિગીષા, નિરંકુશ અધિકારનાં પરિ-

* ફ્લિયડના પ્રસિદ્ધ વીર યુનીસિસનો પુત્ર. ઘોંચના બધા પાત પછી તે પોતાના ગુરુ મેન્ડોરની સાથે વિતાવતાં સોધ કરવા ગયેલો. ટેલેમેકસ ફેન્લોનની અદ્ભુત કથાનો નામ યક્ત છે.

ળામ, મહત્ત્વાકાંક્ષા, અને યુદ્ધ તરફ તેમાં ઘણો સારો આક્ષેપ છે. ચૌદમા લુડાઇ ટેલેમેકસ વાંચેલો હોય, અને સેલેન્ટમના પ્રજાસત્તાક રાજ્યમાંનાં સૂચનો તે સમજેલો હોય, એમ જણાય છે; કારણકે ફેન્લોન માટે તેણે કહેલું, કે “મારા રાજ્યમાં એટલો તરંગી માળસ વીજો કોઈ નથી.” રાજપુત્રો માટેનાં નીતિસૂત્રો ઉપરાંત કેટલીએક રાજકીય વાવતોનું પણ ટેલેમેકસમાં નિરૂપણ થયેલું છે. ઉદાહરણ તરીકે, સાર્વજનિક શિક્ષણની નીચેનો કલ્પના, જે તે સમયમાં નવીન હતી, તે વિચારવા લાયક છે. “વાલ્કો ઉપર માવાપના કરતાં રાજ્યનો વધારે હક છે; માટે રાજ્યે તેમને કેલવવાં જોઈએ. જાહેર શાળાઓ સ્થપાવી જોઈએ; અને તેમાં ઈશ્વરની વીંક રાખતાં, દેશ પર પ્રેમ રાખતાં, અને કાયદાઓને માન આપતાં શીખવવું જોઈએ.”

૨૧. બોસૂએ અને ફેન્લોન.— બોસૂએ ડૉંફિનનો ગુરુ હતો. તે ફેન્લોનના જેટલો સફલ થયેલો નહીં; તથાપિ લુડના પુત્રની કેલવણીમાં કશી વેદરકારી તો નહીં જ રહેલી; અને પોપ અગિયારમા ઇનસન્ટને લખેલા પત્રમાં બોસૂએ જે અભ્યાસયોજના આપી છે, તે પરથી શિક્ષણના કામ માટે ઘણા ઝંચા પ્રકારની યોગ્યતા સૂચિત થાય છે. તે હૃદ્દ ઉદ્યોગની, ગેરહાજરીની રજા નહીં આપવાની, અને ક્રીડામિશ્રિત અભ્યાસની ભલામણ કરે છે. તે કહે છે, કે “વાલ્કે રમવું જોઈએ અને મજા લેવી જોઈએ.” રાજપુત્રની સાથે વીજા વાલ્કોને બોલાવીને તેને આપેલો સ્પર્ધાનો સ્વાદ; જેઝૂડટોની માફક ઇન્ન મિન્ન નહીં પણ પૂરેપૂરાં લૅટિન પુસ્તકોનું અધ્યયન; ગ્રીકો અને રોમનોનો, તથા વિશેષે કરીને સ્વર્ગીય હોમરનો પરિચય; ફ્રેંચ ભાષામાં જ વ્યાકરણનો અભ્યાસ; પ્રથમ જૂદાંજૂદાં વૃત્તાંતો અને પછી સામાન્ય નિયમો— એ ક્રમે આપેલું “મનુષ્ય જીવનની રાજી” इति-હાસવિદ્યાનું સોત્સાહ શિક્ષણ; રમતમાં અને કલ્પિત મુસાફરીઓમાં ભૂગોળનું જ્ઞાન; ફિલસૂફી, અને શાસ્ત્રો;— એ વધા અભ્યાસક્રમના

વિષયો અને એવો ગુરુ હોવાને લીધે ડૉફિને શ્રેષ્ઠ પંક્તિ પ્રાપ્ત કરવી જોડતી હતી. પણ તે છેક સાધારણ વિદ્યાર્થી રહેલો; અને ચરવી તથા ગમગિનીમાં પડી રહેલો.

વેશક એટલું કવૂલ કરવું જોડે કે વોસૂના ઉત્કૃષ્ટ વિચારો હોવા છતાં આ અપૂર્ણ પરિણામમાં તેનો પોતાનો પણ થોડો વાંક હતો. મૉન્ટેન કહે છે તે પ્રમાણે તેને “શિષ્યની વાલિશ વૃત્તિઓનું અનુસરણ” કરતાં આવડતું ન હતું. તેની સાથેના પ્રસંગમાં તે ઘણા ઝંઘા માર્ગમાં પ્રયાણ કરતો. હેન્રી માર્ટિન કહે છે, કે “ઉપ બુદ્ધિના વોસૂ-એને ન્હાનાની સાથે ન્હાના થતાં આવડતું નહીં.” વોસૂમાં ચતુરાઈ કે સમયસૂચકતા ન હતી; અને ફેન્લોનનાં તે ખાસ લક્ષણો હતાં. વોસૂ વીજા વિષયોની માફક શિક્ષણમાં પણ ગાંધીર્ય અને ઔન્નત્યની મૂર્તિ છે; ફેન્લોન ચાતુર્ય, સૌકુમાર્ય, અને લાઘવ્યની મૂર્તિ છે. એકમાં અધિકાર અને શૈલ્યોત્પાદક મ્હોટાઈનું પ્રાધાન્ય છે; વીજામાં જે મોહની છે તે અનેક વિષયમાં પ્રવેશ કરવાની યોગ્યતા, મનોહર માર્દવ, અને સ્નેહપૂર્ણ હૃદયની છે.

પણ इनસાંફની ખાતર એટલું ઉમેરવું જોડે કે વધો દોષ વોસૂનો ન હતો. તેના નિષ્ફલ શિક્ષણમાં એ અપકારી અને ઉન્મત્ત શિષ્યનો વાંક વધારે હતો. કોઈ દરવારોએ કહેલું કે “મહારાજમાં બુદ્ધિ ઘણી છે; પણ તે દેખાતી નથી.” પણ દરવારો ન હોય તેવા માણસને બુદ્ધિનો અભાવ અને બુદ્ધિનું અદર્શન એ બે વાત એક જ અર્થની લાગ્યા વગર કેમ રહે!

૨૨. શિક્ષણનો પ્રદેશ અને તેની સીમા.— ફેન્લોનના કન્યા-શિક્ષણના એક પાનામાં તેણે ત્રિકાલંદ્રાષ્ટિથી ડૉફિન અને તુર્ગોટનો ઉચ્ચ વયેના શિક્ષણનું ભવિષ્ય માણ્યું હોય એવું જણાય છે. નીત્રેનું અવતરણ વાંચતાં કોને નહીં લાગે કે તેમાં ફેન્લોનના ભવિષ્યના શિષ્યનું પૂર્વાનિત્ર છે ?

“એટલું કબૂલ કરવું જોઈએ કે શિક્ષણની વધી મુશ્કેલીઓમાં સંવેદનરહિત વાલકોને ઉછેરવાની સર્વથી વિકટ છે. શીઘ્ર સંવેદનના વાલકોથી મયંકર મૂલો થવાનો સંભવ છે, - આવેશ અને આગ્રહ તેમને એવા વિવશ વચાવી દે છે! પણ તેમને સુધરવા સુદ્ધાતાં વહુ મોટાં સાધવો છે; અને ઘણી વાર ચડી ગયા પછી પણ તેઓ પોતાની મેલે ટેકાળે આવે છે. ઉપદેશનું વીજ તેમનામાં પ્રચ્છન્ન રહેલું હોય છે; અથવા, જ્યારે જ્ઞાનની સાથે અનુભવનો સંબંધ થાય છે, તથા જુસ્સાઓ નરમ પડે છે, ત્યારે તે ડગી નીકળે છે, અને પ્રસંગોપાત્ત ફલ પણ આપે છે. કંઈ તો એટલું સ્વં કે આપણે તેમને સાવધાન બનાવી શકીએ છીએ; અને તેમની જિજ્ઞાસાને જાગૃત કરી શકીએ છીએ. તેમને આકર્ષવાના ઉપાય છે; અને તેમની માનવૃત્તિ ઉત્તેજિત થઈ શકે છે. પણ આઠસુ અને મંદ પ્રકૃતિ ઉપર એવો કશો અધિકાર મેલવી શકાતો નથી.”

બીજી તરફ જોતાં નીચેનું અવતરણ વોસૂના ઉદ્ધત શિષ્ય ડૉફિનને પરિપૂર્ણ રીતે લાગુ પડે છે:—

“... આવા વાલકોના વધા વિચારોમાં ભ્રમણ માત્ર હોય છે; તેઓ કદાપિ સ્વસ્થ હોતા નથી; તેઓ શિક્ષાર્થી પણ સતેજ યતા નથી; તેઓ વધું સાંભળે છે, અને તેમને કશું લાગતું નથી. આવી સંસ્થિતિમાં પરમ છુપાટિત યોજના પણ નિષ્ફલ થાય એવી મીતિ છે. * * * આવી નિષ્ફલતાથી ઘણા અલ્પ વિચારના માણસો માની લે છે કે માણસોમાં લાયકી પ્રકૃતિથી જ આવે છે; કેલ્લવળોથી નહીં. પણ એ પરથી સ્વં અનુમાન તો એટલું જ નીકળી શકે કે જમીનની માફક કેટલાક સ્વભાવો પણ શુષ્ક થાય છે; અને તેમને કેલ્લવળોથી પણ થોડું જ ફલ નીપજી શકે છે.”

આ વધું વહુ સૂચવીથી લખાયેલું છે; અને સત્તરમી સદીના તે રાજપુત્રોના શિક્ષણ પરથી આપણે જે ઉપદેશ લેવાનો છે તે ફેન્લોન ઘણો સારી રીતે પ્રદર્શિત કરે છે. એક તરફથી જ્યારે વોસૂના પ્રયત્નોનું

અપૂર્ણ પરિણામ શિક્ષકને નમ્ર અને “આત્મનિષ્ઠ અપ્રત્યય” બનાવે છે, તથા બતાવે છે કે ઉત્કૃષ્ટ બીજ પણ નીરસ અને નિસ્સત્ત્વ ભૂમિમાં ઉગી શકતું નથી; ત્યારે બીજી તરફથી જે પ્રકૃતિમાં સર્વ દુર્ગુણોનાં બીજ દેખાતાં હતાં, તે જેનાથી લગભગ સર્વ સદ્ગુણનું સ્થાન થઈ રહી, તે દુર્ગુણના ડચૂકનું શિક્ષણ દરેક શિક્ષકને ઉત્સાહી અને આત્મનિષ્ઠ બનાવે છે; તથા ચતુર અને સમર્થ શિક્ષક કેટલું કરી શકે તે પ્રદર્શિત કરે છે.

૨૩. અભ્યાસનો પ્રવંધ; અને રૉલિન (૧૬૬૧-૧૭૪૧).— ઇતિહાસક તરીકે રૉલિનનું નામ સુપ્રસિદ્ધ છે; પણ શિક્ષણ સુદ્ધાંતી તેણે થોડી સેવા વજારી નથી. ફ્રાન્સની પાદશાહી કૉલેજમાં વક્તૃત્વના અધ્યાપક તરીકે, પારિસની યુનર્વર્સિટીના મંત્રી તરીકે, અને બોર્ડેની કૉલેજના પ્રિન્સિપાલ તરીકે તેણે પુષ્કળ અનુભવ એકઠો કરેલો; અને તે આપણને “ અભ્યાસના પ્રવંધ ” માં મળેલો છે.

“ અભ્યાસનો પ્રવંધ ” ૨૦ વર્ષ પછી પ્રસિદ્ધ થયેલા એમેલનાં જેવું પુસ્તક નથી; તેમાં નવલ કલ્પનાઓ અને અપૂર્વ યોજનાઓનું મિશ્રણ નથી; પણ તેમાં એ સમયની પ્રચલિત પદ્ધતિઓનું પ્રામાણિક પ્રદર્શન છે, અને તેમના સંબંધી કેટલીએક હાપણ ભરેલી સૂચનાઓ છે, જોકે તેનો પ્રસિદ્ધિકાલ અરાહમી સદીમાં જાય છે; તોપણ જ્યારે જોતાં તે સત્તરમી સદીના શિક્ષણનું જ પુસ્તક છે. ઉત્તર પાશ્વે તેનો ઉદ્દેશ અને યોજના સ્પષ્ટ જણાઈ આવે છે.

“ મારો મુખ્ય ઉદ્દેશ એ છે કે જે પદ્ધતિ તમારા શિક્ષણમાં ઘણા વ્યવસ્થાપિત છે, અને પરંપરાથી ચાલી આવેલી છે, તેની નોંધ કરી લેવી; અને તરુણોને કેલ્લવળી આપવામાં જેજે નિયમો અને યોજનાઓનું અનુસરણ થયેલું છે, તેનું મારાથી બની શકે તેવું, પણ સ્થિર સ્મારક તૈયાર કરવું; કે જેથી કરીને પ્રજાની સહાયતા સુરક્ષિત રહે, અને તેમાં કાલે કરીને કશું નુકસાન કે ન્યૂનાધિક થાય નહીં.

૨૪. સુજોના અભિપ્રાય.—વોલ્ટેર અભ્યાસના પ્રવંધને “ સદાને

માટે ઉપયોગી પુસ્તક” કરીને કહે છે. વીલ્મા* લખે છે કે આધુનિક સમયમાં પ્રબંધ પર જોડે તેટલું ધ્યાન આપવામાં આવતું નથી એ આશ્ચર્યકારક છે; “કારણકે બુદ્ધિ અને નીતિને વિકસિત કરવાની તંત્રીન પદ્ધતિઓ પછીથી શોધાયેલી નથી; અને અભ્યાસનો પ્રબંધ લખાયા પછી શિક્ષણના વિષયમાં એક પળ પગલું આગલ ભરવામાં આવ્યું નથી.” નિસર્ડ કહે છે કે “શિક્ષણના વિષયમાં તો અભ્યાસનો પ્રબંધ એ શ્રેષ્ઠ પુસ્તક છે, અથવા બરખ્બર બોલીએ તો એ જ એક પુસ્તક છે.” આપણાથી આવી પૂજાનો તો સ્વીકાર વને તેમ નથી; પણ તેના ઢહાપળભરેલા પ્રયત્નોની નિષ્પક્ષપાત્ત પરીક્ષા કરી શકાશે.

૨૯. અભ્યાસના પ્રવંધના વિભાગ.— પ્રવંધના સર્વથી રસિક ભાગના અવલોકનમાં ઉત્તરતા પહેલાં આપણે તેના આઠ ટુંકાના વિષય સંબંધી સંક્ષિપ્ત વિવેચન આપીશું.

પ્રારંભમાં શિક્ષણના ફાયદા વતાવવાને ઉપોદ્ધાત લખાયેલો છે. પ્રથમ ટુંકની સંજ્ઞા નીચે પ્રમાણે છે: “વળાં ન્હાનાં બાલકોને જોડે તેવા વિષયો; અને કન્યાઓનું શિક્ષણ.” રૉલ્લિન કબલ કરે છે કે એ વિષય તેની મૂળ યોજનાની બહાર છે; અને તેથી તેનો તમાત્ર સ્વત્ત્વ વિચાર કરે છે. જોકે જોતાં પ્રથમના પ્રવંધમાં એ ટુંક હતો જ નહીં, માત્ર સાત ટુંકો હતા; અને ૧૭૩૪ માં કેટલાએક માણસોની આગ્રહપૂર્વક વિરુદ્ધિ પરથી જ તેણે બાલકો અને બાલિકાઓના શિક્ષણ સંબંધી એ નાનો નિવંધ લખેલો. પહેલાં તો એ છપાયેલો પંચ પૂર્વગી તરીકે; પછી પાછળની આવૃત્તિઓમાં પુસ્તકના પહેલા ટુંક તરીકે નિયુક્ત થયેલો.

પાછલા ટુંકોમાં પાઠશાળામાં તરુણોને શીખવવા યોગ્ય મિત્રમિત્ર વિષયોનું વિવેચન છે: ટુંક ૨. ભાષાશિક્ષણ સંબંધી; ટુંક ૩. ગ્રીક અને લૅટિનના અભ્યાસ સંબંધી; ટુંક ૪. કાવ્ય સંબંધી; ટુંક ૫. અલંકાર સંબંધી; ટુંક ૬. ત્રણ પ્રકારનાં વક્તૃત્વ સંબંધી; ટુંક ૭. ઇતિહાસ સંબંધી; ટુંક ૮. ફિલોસોફી સંબંધી.

* પારિસની યુનિવર્સિટીમાં ઇતિહાસનો અધ્યાપક; થોડો વયસ્ક કેલ્વિન લોતેનો મિત્ર; ઇત્યાદિ (૧૭૯૧-૧૮૬૭).

આઠમા ટુંડમાં પાઠશાળાઓની આંતર વ્યવસ્થાનું નિરૂપણ છે; અને તેમાં અભ્યાસ અને વૃદ્ધિવિષયક યોજનાઓનો નહીં, પણ નિયમન અને નીતિવિષયક યોજનાઓનો વિચાર છે. રૉલિનના પુસ્તકનો એ ભાગ સર્વથા વધારે રસિક અને સર્ગશક્તિ વતાવનારો છે, અને તેમાં જ તેના અનુભવનો વિશાળ સ્વજાતો આપણી નજરે પડે છે. એ ટુંડને “રૉલિનનો જન્મવૃત્તાંત” કરીને કહેવામાં આવ્યો છે તે યોગ્ય છે. અહીં ગ્રંથકાર પોતે પોતાનું રૂપ પ્રસિદ્ધ કરે છે; અને તેમાં જ તેની સ્ત્રી તથા મોહનો છે. તે પ્રાચીન લેખકોમાંથી અવતરણો આપવાનું ઓછું કરે છે; અને પોતાની યોજનાઓ તથા પોતાના અનુભવનો વાત કહેવા માંડે છે.

૨૬. શિક્ષણ સંબંધી સામાન્ય વિચાર.— રૉલિનનાં ઉપોદ્વાતમાંથી થોડું જ જાણવા જેવું નીકળે છે. સામાન્ય વિચારોમાં તે સ્ત્રીની નીકળતો નથી. ફિલસૂફીનો પ્રયત્ન કરતાં તે પિટ્ટેપેશનમાં પડે છે, અભ્યાસથી મનને ઉચ્ચતા અને વિસ્તાર પ્રાપ્ત થાય છે, અને તેથી ધંધા માટે યોગ્યતા પણ મળી શકે છે, એ સિદ્ધ કરવાને તે એક લાંબો નિબંધ લે છે.

રૉલિન જ્યારે પ્રાચીન લેખકોમાંથી ભાષાંતર આપતો નથી, ત્યારે પ્રાયશઃ નવીનોનું અનુકરણ કરે છે. શિક્ષણના ઉદ્દેશ માટે ચોથા ક્ષેત્રના કાવદામાંથી અવતરણ આપીને તે સંતોષ માને છે; અને તેમાંથી જ્ઞાન, નીતિ, અને ધર્મ એ પ્રકારે ત્રણ ઉદ્દેશો ફલિત થાય છે.

“રાજ્યો અને પ્રજાઓની તથા મુખ્યત્વે કરીને ક્રિશ્ચિયન રાજ્યની આબાદી તરુણોના શિક્ષણ પર આધાર રાખે છે. એ શિક્ષણમાં એવો ઉદ્દેશ હોવો જોઈએ, કે વાલ્યાવરણમાં જે વૃદ્ધિ સંકુચિત હોય છે તે શાસ્ત્ર વગેરેના અધ્યયનથી વિકસિત થાય; તરુણો રાજ્યમાં નિરૂપણાંગી નહીં થતાં સ્વનિયોગોમાં યોગ્ય રીતે આચરણ કરી શકે; અને જે ભક્તિ, જે સ્નેહ, તથા જે માન અને અધીનતા વગર માણસો ईશ્વર, માતાપિતા અને દેશ, તથા શાસકો અને ન્યાયાધ્યક્ષોના અનુગ્રી થઈ શકે નહીં, તે તેઓ યોગ્ય રીતે દર્શાવી શકે.”

૨૭. વાલશિક્ષણ.- રૉલિન જ્યારે પોતાના પરિચયના પાઠશાળાના વર્ગો સંબંધી વિવેચનમાં ઊતરે છે, ત્યારે ઘણા નવીન વિચારો આપી શકે છે; પણ વાલ્કો સંબંધી તેને થોડું જ કહેવાનું સૂઝે છે. તેને કુટુંબજીવનનો અનુભવ નથી; શાળાઓ પણ તેણે જવણે જ જોયેલી છે; અને માત્ર કિન્ડિલિયનનું સ્મરણ કરીને વાલ્કો સંબંધી વે વાત પણ તે બોલી શકે છે.

તેટલા માટે જ થોડાં પાનાંમાં તે ત્રણથી છસાત વર્ષ-સુધીના શિક્ષણનું નિરૂપણ કરે છે, તેમાં વતાવવા જેવું થોડું જ છે. કંઈ પણ હાકીકત જો જાણવા જેવી હોય, તો તે “ડુમાસની મુદ્રણમંજૂપા” પરથી વાંચતાં શીખવવાની ભલામણ કરે છે તે જ છે.

તે કહે છે: “એ યોજના નવીન છે; અને નવીન વસ્તુને આપમે શંકાસ્પદ ગણીએ તે હેઠા સાધારણ અને સ્વાભાવિક છે.” એ યોજનામાં વાંચન મુદ્રણકલાની માફક શીખવી શકાય છે; અને તેની પૂર્ણ પરીક્ષા કર્યા પછી રૉલિન તેની તરફેણમાં પોતાનો અભિપ્રાય આપે છે; વિદ્યાર્થીની સામે એક ટેવલ હોય છે; અને તેમાં જાડા કાગળ ડાહર છાપેલાં અક્ષરોનાં જૂદાંજૂદાં શ્રાવણો હોય છે. તેને અમુક શબ્દ તૈયાર કરવાનું કહેવામાં આવે છે; અને તેટલા માટે તેને જૂદાંજૂદાં અક્ષરો ચોઢી કહાડવા પડે છે. આ પદ્ધતિની ભલામણ કરતાં રૉલિન જે કારણો વતાવે છે, તે પરથી તેણે વાલ્કના સ્વભાવ સંબંધી, અને તેને પ્રવૃત્તિની કેટલી જરૂર છે તે સંબંધી પણ વિચાર કરેલો હોય, એમ લક્ષિત થાય છે:—

“વાંચનની આ પદ્ધતિમાં ઘણા લાભ છે, પણ તેમાંથી એક મને બહુ મહત્ત્વનો લાગે છે; તે એ કે એ પદ્ધતિ ઘણી રમૂજી અને રસ પડે તેવી છે, અને અભ્યાસ જેવી લાગતી નથી. વાલ્યાવસ્થામાં શરીરને વિરામ હોય, અને મનને અમ લેવો પડે, તેના કરતાં વધારે કંટાળા ભરેલું વીજું કરું નથી. આ યુક્તિથી વાલ્કના મનને કંટાળો આવતો નથી. તેને યાદ કરવાની મહેનત પડતી નથી, કારણકે અક્ષરો તેની દૃષ્ટિ

આગળ છે. એક જ જગાએ ચોંટી રહીને વાંચવામાં તેને જે બેઠકની અગવડ હોય છે તેવું આમાં કશું નથી. આંખ, હાથ, પગ, વધો છૂટથી ફેરવી શકાય છે. બાલક અક્ષરો શોધે છે, ઉપાડે છે, ગોટ-વે છે, ફેરવે છે, છૂટા કરે છે, અને પાછા પાઠનાંઓમાં મૂકી દે છે. આ પ્રવૃત્તિ તેની પ્રકૃતિને ઘણી જ અનુકૂળ છે; અને એ વયે જે ચંચલતા હોવી જોઈએ તેને પૂર્ણ રીતે યોગ્ય છે.”

— એકાંતવાસ અને વ્રહ્મચર્યાશ્રમમાં જ સ્થિતિને લીધે કશો અનુભવ ન હોવાથી તેને કન્યાશિક્ષણમાં પણ કંઈ કહેવાનું નથી. માત્ર ફેન્લોનનું સ્મરણ કરીને તે થોડીઘણી સૂચનાઓ આપે છે.

કન્યાઓને લૅટિન શીખવું ઉચિત છે ! આ પ્રમાણે તે પહેલો પ્રશ્ન ઉઠાવે છે; અને કહે છે: “વિધવાઓ અને સાધ્વીઓ વગર વીજી કન્યાઓને નહીં.” તે લખે છે, કે “સ્ત્રી અને પુરુષ એ જાતિભેદને પ્રતિરૂપ સ્ત્રી અને પુરુષનાં મનોમાં કશો ભેદ નથી.” પણ તે એ સિદ્ધાંતનો લાંબે સુધી ઉપયોગ કરતો નથી. તેના ધારવા પ્રમાણે સ્ત્રિયો ગણિતના ચાર નિયમો, શુદ્ધ લેખન, (અને લેખન અતિ શુદ્ધ કરાવવાનો તેનો આગ્રહ નથી, કારણકે તે લખે છે, કે “અશુદ્ધ લેખનનો દોષ સ્ત્રિયોમાં ઘટલો સાધારણ છે કે તેને દોષ ગણવો જોઈએ નહીં;”) પ્રાચીન ઇતિહાસ, અને ફ્રાન્સનો ઇતિહાસ, — કે જેમાં કોઈ પણ સારા ફ્રેંચનું અજ્ઞાન હોય તે શરમભરેલું છે, ઘટલું જાણે તો વસ છે. વાંચનમાં તે થોડાં જ પુસ્તકોની રજા આપે છે: “નાટકો વાંચવાં એ તરુણ બાલાઓને માટે મર્યાદા છે.” સંગીત અને નૃત્યની તે રજા આપે છે, પણ તે બિલકુલ આવેશ વગર અને ઘણી સાવચેતીની સાથે:—

“લગભગ સાર્વાત્રિક અનુભવ દર્શાવે છે કે સંગીતનો અભ્યાસ એ અસાધારણ દુરાચાર છે. આટલો વયો ધર્મ કરીને કન્યાઓને ગાતાં અને બજાવતાં શીખવવાનો સંપ્રદાય શી રીતે પ્રચલિત થયો હશે એ મારાથી સમજાતું નથી. * * * મારા સાંમંઝવામાં છે કે જિંદગીના વ્યવહારમાં પછી તેઓ તેનો કશો ઉપયોગ કરતી નથી.”

૨૬. ભાષાશિક્ષણ.—રૉલિનને પ્રાચીન ભાષાઓનો જ વિશેષ પરિચય છે; તથાપિ તે જેન્સનિસ્ટોનું અનુસરણ કરીને ફ્રેંચ ભાષાને પણ તેની યોગ્ય પદવી સમર્પિત કરે છે.

તે કહે છે: “આપણને આપણી પોતાની ભાષા આવડતી નથી. પણ રમખેરેલું છે; खरी बात कबूल करीए तो लगभग आपणे सहुए स्व-भाषાનો કદાપિ અભ્યાસ કર્યો નથી.”

તે કબૂલ કરે છે કે તે પોતે ફ્રેંચ કરતાં લૅટિનમાં વધારે પ્રવીણ છે; અને પોતાનો પ્રવંધ તરુગો અને તેમનાં માતાપિતાનો હાતર અત્ય પરિચયની ફ્રેંચ ભાષામાં લખનાં તે દોષક્ષમાની પ્રાર્થના કરે છે. તેનો खरी अनुभव तो वेशक ग्रीक અને लैटिन संबंधी सूचनाओंमा ज प्रदर्शित थाय છે.

ગ્રીકમાં તે નિવંધ લખવાની વિરુદ્ધ મત આપે છે, અને પ્રયોગ ગંભીર અભ્યાસનો જ હિમાયતી કરે છે. પણ લૅટિનમાં તે સમનતા આવડે તેથી જ સંતોષ માનતો નથી; અને સારી રીતે લખતાંવાંચતાં આવડે તે માટે પણ સૂચનાઓ આપે છે. પૉર્ટ રૉયલના શિક્ષકોનો માફક તે નીચલા વર્ગોમાં નિવંધોનો અયોગ્ય ઉપયોગ નહીં કરવાની અને વાચિક નિવંધો આપવાની ભલામણ કરે છે; અને ભાષાંતર તથા ગ્રંથકારોના અંતર્ગત અભિપ્રાયને સર્વથી વધારે મહત્ત્વ આપે છે:—

“ગ્રંથકારો સજીવ કોશો અને વોલતાં વ્યાકરણો જેવા છે, કે જેમની મદદથી આપણને શબ્દોની શક્તિ અને લૂઘીનો खरी अनुभव મળે છે; અને વાક્યરચનાના નિયમો સૂચિત થાય છે.”

૨૭. ઇતિહાસ અને ફિલસુફી.—રૉલિનની ઇતિહાસક તરીકે ઘણી પ્રસિદ્ધિ છે એમ આપણે ઉપર જણાવેલું છે. વીજો ફ્રેડરિક તેને થુકીડીડીસ સાથે સરખાવે છે; ડોટોવ્રેશૉન.† તેને “ઇતિહાસનો

† પ્રાચિયાનો મહાન્ ફ્રેડરિક.

† એક પ્રખ્યાત ફ્રેંચ લેલેક્. નેપોલિયનની સલતનતનો નાશ થયા પછી તેને એક પત્ર લખેલું, જેને માટે અદારમો લુઇ એમ. ચોલેલો, કે “ए पत्रे मारा कुटुंबने राज्याधिकार अपनव-
वामां एक लाख माणसोंनी संज्ञाना जटले काम किये છે.” જન્મ: ૧૭૬૮; મૃત્યુ: ૧૮૪૮.

ફેન્લોન” કરીને કહે છે; અને મોન્ટેસ્કૂ* પણ એ જ શ્રેણિ પ્રશંસા કરે છે. પણ અર્વાચીનો એ અતિશયોક્તિઓને માન્ય કરતા નથી. રૉલ્લિનના પ્રાચીન ઇતિહાસનાં ૧૩ પુસ્તકો હાલ વંચાતાં નથી. તેનો મોટો દોષ એ છે કે તેને વિષયની સૂક્ષ્મ માહિતી નથી, અને તે વ્યવચ્છેદક શક્તિ વ્રતાવ્રતો નથી. તે ગમે તેવી અફવા અને દંતકથાને માની વેસે છે, અને તોપણ એટલું કવૃલ કરવું જોડે એ કે તેનું કામ ઇતિહાસના શોધકનું નહોં પણ અધ્યાપકનું હતું; અને મુખ્યત્વે કરીને તેના જ પ્રયાસથી ફ્રાન્સના તરુણોની ઇતિહાસ તરફ અભિમુખિ થયેલી. તેણે ઇતિહાસને માત્ર ઉપદેશનું સાધન બનાવીને તેના સ્વતંત્ર વિસ્તારમાં પ્રતિરોધ કરેલો એ માન્ય છે; તથાપિ એ કાટિન વિષયમાં પણ એ સરલતા લાવી શકેલો, અને તેને આકર્ષક કરી શકેલો, એ મૂલી જવાનું નથી.

ઇતિહાસની માફક ફિલસુફીમાં પણ નીતિસંબંધી ઉત્કર્ષ એજ રૉલ્લિનનું મુખ્ય લક્ષ્ય માલુમ પડે છે. તેનું જ્ઞાન વેશક અપૂર્ણ છે, અને તે એ કવૃલ કરે છે. ન્યાય, એકાયન, વગેરે વિષયોનું પણ તે વિવેચન કરે છે, પણ તેમાં તેનું અનુસરણ કરવાની આપણને અપેક્ષા નથી.

૨૮. શાસ્ત્રાશિક્ષણ.—રૉલ્લિને યગોલ, પદાર્થવિજ્ઞાન, અને પ્રાણિ-શાસ્ત્ર પર એક સંક્ષિપ્ત ગ્રંથ લખ્યો છે; પણ તેમાંથી વહુ તત્ત્વ નીકળતું નથી. તેની દૃષ્ટિમર્યાદા સંકુચિત છે; અને તે “વધી પ્રકૃતિ માણસને માટે જ સૃજાયેલી છે” એવું પણ માની શકે છે. તથાપિ દૃશ્ય સૃષ્ટિના અવલોકનથી શિક્ષણમાં જે લાભ થાય છે તે સમજવાને માટે તેની થોડી પ્રશંસા કરવી ઘટે છે:—

“હું પ્રકૃતિના અવલોકનને જ ‘વાલપદાર્થવિજ્ઞાન’ કહું છું; તેમાં આંધ્ર વગર વીજું કશું જોડતું નથી, અને તેટલા માટે તે વધી જાતનાં માણસો અને વાલકો સુદ્ધાંથી શીખી શકાય તેવું છે. જે પદાર્થો આપણી દૃષ્ટિ આગળ આવે તેમની ધ્યાનથી નિરીક્ષા કરવી, તેમના સંબંધી વિચાર કરવો, અને તેમની યૂવોઓ સમજવી, એ સહુ કોઈથી

* એક વિદ્યાત ક્રેન્ચ ઇતિહાસિક ફિલસુફ (૧૬૮૯-૧૭૫૬).

બની શકે તેવું છે; તેમનાં કારણો શોધવાં એ જૂદી વાત છે, અને શાસ્ત્રીય શોધકના પ્રદેશની છે.

“હું કહું છું કે આ અભ્યાસ બાઝકોથી પણ બની શકે એમ છે, તે એટલા માટે કે તેમને આંખો છે, અને તેમનામાં જિજ્ઞાસાની ધામી નથી. તેઓ જાણવાને આતુર હોય છે; તેમને કુતૂહલ રહે છે. બધાં બાઝકોમાં શીખવાની અને જાણવાની જે સાધારણ વૃત્તિ હોય છે, તેને માત્ર જાગૃત અને પોષિત કરવાની જરૂર છે. તેને જો અભ્યાસ કહીએ તો તે એવો અભ્યાસ છે કે જેથી બાઝકો કાંચર અને દુઃખી થવાને બદલે પ્રસન્ન અને સંતુષ્ટ થાય. એ ક્રીડાનું કામ સારી શકે; અને સાધારણ રીતે ક્રીડાને વાંચતે જ ચલાવવો જોઈએ. શિક્ષણને માટે જે સ્વાભાવિક પ્રસંગો મળી આવે છે તે બધાનો વરા-વર ઉપયોગ કરવામાં આવ્યો હોય, તો બાઝકોને કેટલું વધું જ્ઞાન આપી શકાય તેની કલ્પના થઈ શકતી નથી.”

૨૯. રૉલિનના શિક્ષણનું ધ્યાન લક્ષણ.—રૉલિનનો ઉદ્દેશ માત્ર સાક્ષરો બનાવવાનો છે એવું સમજવાનું નથી. વેશક તેણે પોતે એમ કહેલું કે સહૃદયતાને પ્રસ્ફુટિત કરવાનો તેનો મુખ્ય ઉદ્દેશ છે; પણ નીતિવિષયક ગુણો તરફ બુદ્ધિવિષયક ગુણો કરતાં તેનું ઓછું લક્ષ્ય ન હતું. “હૃદય અને બુદ્ધિને એકસાથે કેળવવાની” તેની અભિ-લાષા હતી. જ્ઞાનને તે સદ્ગુણના સાધન તરીકે જ કિંમતી ગણે છે. સાહિત્યમાં તે સાધુતા તરફ હંદરતા જેટલું જ ધ્યાન રાખવાની ભલામણ કરે છે. ગ્રંથોમાં જે સિદ્ધાંતો અને ઉદાહરણો આવે તે રૉલિનના મત પ્રમાણે એવી રીતે યોજવા જોઈએ, કે અલંકાર અને નીતિ વચ્ચેનું શિક્ષણ એકસાથે આપી શકાય. સંક્ષેપમાં કહીએ તો રૉલિન જેમ્સ-ટોનો નહીં પણ ઝેન્સનિસ્ટોનો અનુયાયી છે.

૩૦. પાઠશાળાની આંતર વ્યવસ્થા.—અભ્યાસના પ્રવંધમાં જે ભાગ સર્વથી વધારે રસિક લાગે છે, અને જેના અભ્યાસથી સર્વથી વધારે ઉપદેશ મળે છે, તે પાઠશાળાઓની આંતર વ્યવસ્થા સંબંધી છે.

અહીં જોકે તે વૈજ્ઞાઓના અભિપ્રાયો આપવાનું એક છોડી દેતો નથી, અને શિક્ષાના વિષયમાં તો લાંકની સૂચનાઓની અક્ષરશઃ પુનરુક્તિ કરે છે, તોપણ ઘણે અંશે તે પોતાના અનુભવનું જ દર્શન કરાવે છે. આપણે કહ્યું છે કે તેને નાનાં વાઙ્કોનો અનુભવન હતો, પણ જરા મોટા વાઙ્કોનો—દશથી સોઠ વર્ષ સુધીના તરુણોનો તેને જેવો જોડા તેવો અનુભવ છે. અને તે તેમને વરાવર ઓઢાવે છે, ઇટલું જ નહીં; પણ શુદ્ધ અંતઃકરણથી તેમને યાદ છે. તે કહે છે કે “વાઙ્કો મને તો હમેશાં સમજુ માલુમ પડ્યા છે;” અને એવું સ્નેહ હોય તો જ બની શકે.

૨૧. રૉલિને ચર્ચેલા પ્રશ્નો.— પ્રવંધના આ ભાગની કોઈક કલ્પના આપવા સારું સર્વથી સારો રસ્તો શું લાગે છે, કે તરુણોના શિક્ષણ સંબંધી સામાન્ય સૂચનાઓનું જે પ્રકરણ છે, તેના વિભાગોની સંજ્ઞાઓ આપી જરી:—

૧. શિક્ષણના ઉદ્દેશ સંબંધી. ૨. વાઙ્કોને વરાવર શીખવવા સારું તેમની પ્રકૃતિનો અભ્યાસ કરવા સંબંધી. ૩. વાઙ્કોપર અધિકાર મેઢવવા સંબંધી. ૪. મયની સાથે પ્રીતિ ઉત્પન્ન કરવા સંબંધી. ૫. શિક્ષા સંબંધી: (અ) શિક્ષાની મુશ્કેલીઓ અને જોખમો; (વ) શિક્ષા કરતાં ધ્યાનમાં રાખવાના નિયમો. ૬. ઉપાલંબો સંબંધી: (અ) ઉપાલંબના પ્રસંગો; (વ) ઉપાલંબનો સમય; (ક) ઉપાલંબની રીતો. ૭. વાઙ્કોને સમજણ આપવા સંબંધી; તેમની માનવૃત્તિને ઉત્તેજિત કરવા સંબંધી; તથા પ્રશંસા અને હનામના ઉપયોગ સંબંધી. ૮. વાઙ્કોને સત્યવાદી કરવા સંબંધી. ૯. તેમને સમ્યક્તા, સ્વચ્છતા, અને વ્યવસ્થાની કેઢવણી આપવા સંબંધી. ૧૦. અભ્યાસને આકર્ષક કરવા સંબંધી. ૧૧. વાઙ્કોને વિરામ અને આનંદ આપવા સંબંધી. ૧૨. ઉપદેશ અને ઉદાહરણથી તેમને પરોપકારમાં કેઢવવા સંબંધી. ૧૩. પવિત્રતા, ધર્મ, અને વાઙ્કોના ઉદ્ધાર માટેના આગ્રહ સંબંધી.

૨૨. સાર્વજનિક શિક્ષણ.— સાર્વજનિક શિક્ષણની ઉચ્ચતા સંબંધી રૉલિન કોઈ પણ સ્થળે સ્પષ્ટ નિર્દેશ કરતો નથી. તે માતા-

પિતાને ચોક્કસ શબ્દોમાં સૂચના આપતો નથી; પણ પાઠશાળાના સામાન્ય જીવનથી થતા લાભ તે એટલી ખૂબીથી બતાવે છે કે તે પાઠશાળાઓને પસંદ કરે છે એમ સ્પષ્ટ રીતે લક્ષિત થાય છે. તે સ્વીકારે છે કે “ફરજંદો ઉપર માવાપના કરતાં રાજ્યનો હક વધારે છે;” અને આ સ્વીકારમાં કોટલું વધું સમાયેલું છે, તે ઇતિહાસના અભ્યાસીઓને સુવિદિત છે.

૩૩. સોટી.—નિયમનમાં રૉલિનનું વલ્લણ જરા કોમલતા તરફ છે; તોપણ તે ખુલ્લી રીતે સોટીનો પ્રતિરોધ કરી શકતો નથી. કારણ એટલું જ માલુમ પડે છે કે વાઇબલમાં કોઈકોઈ સ્થલે સોટીના ઉપયોગની યોગ્યતા બતાવનારાં વાક્યો છે; અને એ વાક્યોમાંથી જરા માર્દવનો આશય કહાડવાને રૉલિન જે પ્રયત્નો કરે છે તે વાંચવા લાયક છે. છેવટે તે એવા નિર્ણય ઉપર આવે છે કે શારીરિક શિક્ષા કરી શકાય સ્વરી; પણ તે અતિશય મહત્ત્વના પ્રસંગ વગર કરવી યોગ્ય નથી.

૩૪. સાધારણ શિક્ષાઓ.—શિક્ષાઓ કરવા સંબંધી, અને એ સમયે લેવાની સાવચેતીઓ સંબંધી રૉલિન ઘણી ડહાપણ ભરેલી સૂચનાઓ આપે છે. બાળકે ગુન્હો કર્યો કે તરત તેને શિક્ષા નહીં કરવી જોઈએ; કારણકે તેથી તેને ગુસ્સો ચડે, અને બીજા ગુન્હાઓ કરવાને તે ઉશ્કેરાય. શિક્ષા કરતી વખતે શિક્ષકે શાંત થવું; અને તેના અધિકારને અયોગ્ય ક્રોધની વૃત્તિનું શમન કરવું. ટૂંકામાં—એ બધા નિયમોમાં અને વિદ્યાર્થીઓ સાથે શિક્ષકે કેવી રીતે વર્તવું તે સંબંધી સૂચનાઓમાં રૉલિન વિવેક અને ધીરતાની મૂર્તિ તરીકે પ્રદર્શિત થાય છે; અને તેની સામાન્ય વાતમાં પણ અપૂર્વ મોહનીનો અનુભવ થયા વગર રહેતો નથી.

નીચેના અવતરણમાં જે નિયમ સ્થાપિત થાય છે, તે શિક્ષકગણમાં પરમ મહત્ત્વનો છે, અને બધા શિક્ષકોએ નિરંતર સ્મરણમાં રાખવા યોગ્ય છે.

“આપણે કદાપિ મૂલ્યું નહીં જોડે એ અભ્યાસનો આધાર ઇચ્છા ઉપર છે; અને ઇચ્છા અંકુશ સહન કરતી નથી. બેશક, વિદ્યાર્થીના શરીર પર આપણે અંકુશ મૂકી શકીએ, તે નાખુશ હોય તોપણ તેને પાટલી પર ચોટાડી રાખી શકીએ, શિક્ષાથી તેના શ્રમને વેવડી શકીએ, તેને કામ પૂરું કરવાની ફરજ પાડી શકીએ, અને એ હેતુથી તેની રમત અને વિરતિ પણ ધૂંધવી લઈ શકીએ. પણ આવા અભ્યાસથી શું પરિણામ થાય ? જીવતાં સુધી પુસ્તકો, વિદ્યા, અને શિક્ષકો પર ધિક્કાર;—વીજું કશું નહીં. આવશ્યક તો એ છે કે તેમની ઇચ્છા આપણને અનુકૂળ કરવી જોડે; અને તે સ્નેહ, માર્દવ તથા આનંદનો લોભ દેખાડવાથી જ થઈ શકે.” *

૩૬. ઉપસંહાર.—ઢેવટે આપણે રાલિનના પ્રયત્નોને લીધે પારિસની યુનિવર્સિટીમાં શા સુધારાઓ થયેલા, તેનું સ્વલ્પ અવલોકન કરીને આ પ્રકરણ સમાપ્ત કરીશું. પ્રથમ તો એ કે સ્વભાષા અને તેના સાહિત્યનું મહત્ત્વ સમજાવાને લીધે લાટિનનું પ્રાધાન્ય જરા ઓછું થયેલું. જેન્સનિસ્ટોની પદ્ધતિએ યુનિવર્સિટીની પાઠશાળાઓમાં પણ પ્ર-

* મિ. ક્રિકના એક ભાષણમાં આ વિચાર વધારે સ્પષ્ટ રીતે મૂકાયેલો છે:—

“નિશાળમાં જે ગુણો કેળવી શકાય એવા છે, તે હું બે વર્ગમાં ગોટવું છું. એકમાં બધી ડચ્છતર શક્તિઓ—અર્થગ્રહણ, સામ્યગ્રહણ, અવલોકન, મનન, કલ્પના, અને બુદ્ધિપૂર્વક સ્મરણ, એ આવે છે; બીજામાં માત્ર એક જ શક્તિ રહે છે, અને તે શબ્દોના સંબંધથી ડચ્છેજિત થતી એક જાતની સ્મરણશક્તિ છે. મને માલુમ પડે છે કે બધી નિશાળોમાં પહેલા વર્ગની સર્વ શક્તિઓના કરતાં બીજા વર્ગની એક શક્તિ ઉપર વધારે શ્રમ લેવાય છે. આનું કારણ શું હશે એમ સદ્જ પ્રશ્ન થાય; અને તેનો ડચ્છર કાઢિન નથી. બધી ડચ્છતર શક્તિઓમાં બાલકોને રસ પડે તો જ સંવર્ધન બની શકે છે; અને શબ્દોના સંબંધથી ડચ્છેજિત થતી સ્મરણશક્તિ રસથી સ્વતંત્ર હોને પિટપેષણથી પણ પ્રાપ્ત થઈ શકે છે. રસ લગાડવો તો મુશ્કેલ છે; અને જમાવવો પૃથી પણ વધારે. પેલી જાદૂ લાકડી, નેતર, કે જેની મદદથી જૂના વલ્લતના મહેતાજીઓ ઇટલા વધા ચમત્કારો કરી શકતા, તે અહીં નિરૂપાય છે. તમે વિદ્યાર્થીને એમ કહી શકો કે—‘તમને તમારો પાઠ નથી આવડતો ? વારુ, બેસો, અને છ વાંચત લખી લાવો,’ અને એવા ધમકીની અસર પણ થતી હશે; પણ નિશાળો શરૂ થઈ ત્યારથી અત્યાર સુધીમાં કોઈ પણ શિક્ષકે પ્રયત્ન તો નથી કર્યું કે—‘તમને પાઠમાં રસ નથી પડતો ? વારુ, બેસો; રસ પડે ત્યાર પહેલાં હું તમને જવા દેવાનો નર્થા.’ ઇટલા માટે જેમાં તેઓને ફત્તેહની છાતી છે, તે માર્ગ સ્વાભાવિક રીતે જ તેઓ ગ્રહણ કરે છે.”

વેશ કરેલો; અને કાર્ટાસિયન ફિલસુફો સુદ્ધાંનો અભ્યાસ શરૂ થયેલો. ગ્રંથપટન માટે ઓછો, અને લેખકોનો આશય સમજવાને વધારે પ્રયાસ થવા લાગેલો. સ્કૉલેસ્ટિસિઝમની જૂની દિવાલોની અંદર થોડાઘણા નવીન વિચારો પગ દાखल થયેલા. બ્રહ્મચર્ય શિક્ષણને માટે આવશ્યક છે કે કેમ, એ સંબંધી શંકા થવા માંડેલી; અને લોકોને ઝંડુંઝંડું લાગવા માંડેલું કે ભગ્યથી શિક્ષણયોગ્યતા નિર્ધારિત થાય એવું કાંઈ નક્કી નથી. ઉપરાંત, નિયમન અને પદ્ધતિમાં જે સુધારો થયેલો, તે તો “અભ્યાસના પ્રબંધ” નું વિવેચન કરતાં સૂચિત થયેલો જ છે.

૩૬. વ્યવચ્છેદક સંક્ષેપ.—૧. અનુકૂલ સાધનો હોય, તો શિક્ષણ કેટલું વધું કરી શકે, અને પ્રતિકૂલ સાધનો હોય, તો તે કેટલું વધું વ્યર્થ જાય, એ ફેન્લોન અને વોસૂના શિષ્યોના ઇતિહાસ પરથી પૂર્ણ રીતે પ્રદર્શિત થાય છે.

૨. આ બે ઇતિહાસિક દૃષ્ટાંતો પરથી પ્રકૃતિ અને કલા—એ શિક્ષણનાં બે મુખ્ય કારણોની પ્રવૃત્તિ પણ સ્પષ્ટ થાય છે. ફેન્લોનના શિક્ષણથી મનુષ્યની કલા પ્રકૃતિને કેવી રીતે અંકુશમાં રાખે છે, વદલાવે છે, અને પ્રાયશઃ તેની પુનર્ઘટના કરે છે, તે માલુમ પડે છે. વુર્ગોનનો ડચૂક જાણે વીજો જ માણસ હોય તેવો થઈ ગયેલો.

૩. અહીં વધો અંકુશ દૂર કરીને શિક્ષણને ક્રીડા જેવું અને શિષ્યના સ્વાભાવિક વલણને અનુકૂલ કરવાનો પ્રયત્ન પણ જોઈ શકાય છે. શુસ્ક અને નિયમિત શિક્ષણ વાલકની વૃત્તિને જરા કાયર કરે, એ મીતિથી તેનો છેક ત્યાગ કરવામાં આવતાં દટલું ભૂલી જવામાં આવે છે, કે જિંદગીનાં કર્તવ્યોનો મોટો ભાગ આપણી વૃત્તિને અનુકૂલ હોતો નથી.

૪. વાલકોને દટલે દુરથી ગતિ આપી શકાય, કે તેઓ પોતે યથેચ્છ આચરણ કરતાં હોય એવું તેમને લાગે, એ પ્રકારની શિક્ષણકલા ઉત્કૃષ્ટ છે એમ માલુમ પડે છે.

૫. ફેન્લોનની પદ્ધતિ પ્રમાણે કથાઓ દ્વારા ઉપદેશનું સૂચન કરવામાં આવે, એ વર્તમાન સમયને માટે પણ ઇટ છે, એમ જણાય છે.

૬. એકંદરે એવું દેખાય છે કે શિક્ષણમાં પણ વૃદ્ધિ થતાં વધુ વાર લાગે છે; અને ધીમેધીમે ફેરફાર કરવાનો સાવધાન રક્ષણનીતિ સર્વને ન્યાય આપવાની ખાતર આવશ્યક હશે, એવી શંકા થયા વગર રહેતી નથી.

પ્રકરણ ૯.

સત્તરમી સદીના ફિલસુફો; માર્લબ્રાન્શ અને લૉક

૧. માર્લબ્રાન્શ* (૧૬૩૮-૧૭૧૯).—લૉકે શિક્ષણવિષયક પ્રયોગ લખ્યા છે, તેથી માર્લબ્રાન્શે કશું કર્યું નથી. માર્લબ્રાન્શ દૃશ્ય સૃષ્ટિને આભાસ માનનારો અને માત્ર મનનમાં નિમગ્ન રહેનારો તત્ત્વવેત્તા છે. તેણે વ્યવહાર ઉપર થોડું જ ધ્યાન આપેલું છે. શિક્ષકસભાનો સમાસદ હોવા છતાં તેણે શિક્ષણનું કામ થોડું જ કર્યું છે; અને તાત્ત્વિક સત્યની મૂગયામાં વધો વચ્ચે ગાળ્યો છે. પણ એ દુનિયા પર ચાલનારો હતાં આસ્માન પર નજર રાખે છે, તેટલા જ માટે તેને શિક્ષણના વ્યાવહારિક વિષય સંબંધી પ્રશ્ન પૂછવાથી નવીન પ્રકારનો આનંદ મળવાનો સંભવ છે.

૨. ઇન્દ્રિયશિક્ષણનો અનાદર.—તાત્ત્વિક વૃત્તિનો માર્લબ્રાન્શ એવો ઉત્તર આપશે કે પ્રથમ કર્તવ્ય તો બાલકને વિવિક્ત સત્યોની પ્રતીતિ કરાવવાનું છે. તેના મત પ્રમાણે આત્માને વચની અપેક્ષા નથી, અને બાલક પણ વિચારગ્રહણ કરી શકે. અને વીર્જુ એ કે ઇન્દ્રિયશિક્ષણનો ત્યાગ કરવો, “કારણ કે એને જ લીધે આંતર પ્રત્યક્ષનો ત્યાગ કરીને બાલકો ઇન્દ્રિયાર્થસંનિકર્ષણની અપેક્ષા રાખે છે.” જો એવો પૂર્વપક્ષ કરવામાં આવે કે બાલકો વિવિક્ત સત્યોનો અભ્યાસ કરવાને અશક્ત છે, તો સમાધાનમાં માર્લબ્રાન્શ એવું કહે છે કે તેમાં પ્રકૃતિનો દોષ નથી, પણ પદ્ધતિનો જ દોષ છે. બાલકની અશક્તિ દૂર થઈ શકે તેવી છે.

“જો આપણે બાલકોને ભય, ઇચ્છા, અને આશાથી દૂર રાખીએ, તેમને દુઃખના અનુભવ ન થવા દઈએ, અને ન્હાનાં સુખોથી પણ અનભિજ્ઞ રાખીએ, તો તેઓ બોલતાં શીખે ત્યારથી આપણે તેને સર્વથી કઠિન અને પરમ વિવિક્ત વિષયો શીખવી શકીએ; અને તે નહીં તો વાસ્તવિક ગણિત પટલે પદાર્થવિજ્ઞાન તો અવશ્ય.”

* પ્રખ્યાત કેન્ઝ ફિલસુફ હેકાર્ટનો સર્વોત્તમ શિષ્ય.

જીજે સ્વલે તે લલે છે: “જેવી રીતે કોઈ મહત્ત્વાકાંક્ષી માણસે પોતાનો દોલત અને આવરુ ગુમાવી હોય, અને તેને તત્ત્વદર્શનના પ્રશ્નો કે અક્ષરગણિતનાં સમીકરણો છોડવાં ન ગમે, તે પ્રમાણે ઓકગાંનું પળ સમજવું, જેવી રીતે ચાલીશ વર્ષનો વયના માણસો જગ્યાઓ અને પદ-ચીની લાલસામાં વિવેક્ત સત્ય ગ્રહણ કરવાને અશક્ત હોય છે, તેવી જ રીતે મિટાન્ન અને મેવાના જિહ્વાલૌલ્યમાં વાલકો જ્ઞાન તરફ ઉદાસીન વૃત્તિ રાખે છે. વચ્ચેની અશક્તિ એક જ પ્રકારની છે.”

માલદ્રૉન્શ તરંગી છે; માલદ્રૉન્શ તાત્ત્વિક છે; માલદ્રૉન્શને વ્યવહારનો અનાદર છે; અને તોપણ માલદ્રૉન્શની સૂચનામાં જે સત્ય છે, તે મૂલી જવા જેવું નથી. જંગલી લોકોનું અવલોકન વતાય છે કે ઇન્દ્રિયશક્તિનો અતિશય વિકાસ થવા છતાં બુદ્ધિ કેવલ અંધ રહે છે; અને આધુનિક તત્ત્વદર્શન પણ જગાવે છે કે વિચાર અને પરિચ્છેદની શક્તિને હૃદય અને ઇન્દ્રિયોનું પ્રાધાન્ય થવાથી નુકસાન છે.

૩. લૉક (૧૬૩૨-૧૭૦૪).—લૉક માનવતત્ત્વવેત્તા છે; અને તેથી સ્વાભાવિક રીતે તે શિક્ષણના વિષયમાં ડત્તરી શક્યો છે. “શિક્ષણ સંવંધી કેટલાએક વિચારો” એ વસ્તુ: તેના મિત્ર ફાર્કને લખેલા પત્રો છે; અને તેમાં તેણે પોતે કેલવળી ભેટાં, લૉર્ડ ષેફ્સબરીના પુત્રોને શીખવતાં, અને વીજા મિત્રોના વાલકોનું અવલોકન કરતાં, જે વિશાળ અનુભવ મેલવેલો, તેનો ઉપયોગ કરેલો છે. રૂસો? એ પુસ્તક પરથી ઘણા વિચારો લીધેલા છે; અને લાઇબનિસે તેને લૉકના આધ્યાત્મિક પ્રવંધ કરતાં પણ સારું કહ્યું છે. આજા યૂરપમાં એ પુસ્તક વાંચનારું છે, અને તેટલા માટે તેનું જરા વિસ્તારથી વિવેચન આપવાની જરૂર છે: “બુદ્ધિના પ્રણયન ઉપર નિબંધ” એ નામના એક ન્હાના લેખે એટલી પ્રસિદ્ધિ પ્રાપ્ત કરી નથી, પણ તે “વિચારો” કરતાં ઘણે અંશે વધારે સારો છે; અને તેમાંથી પણ અમે પ્રસંગોપાત્ત અવતરગો આપીશું.

* એક પ્રણય તાત્ત્વિક. જન્મ ૧૬૪૦; મૃત્યુ: ૧૭૧૬.

૪. શિક્ષણ સંબંધી કેટલાક વિચારોનો સંક્ષેપ.—શરૂઆતમાં લોક નીચે પ્રમાણે લખે છે:—

“‘સુસ્થ શરીરમાં સુસ્થ મન’ એ આ દુનિયામાં સુખી હાલતનું સંક્ષિપ્ત પણ પૂર્ણ વર્ણન છે. જેને એ વે છે, તેને વીજી થોડી જ વસ્તુ-ઓની અપેક્ષા છે; અને જેને એકની એ યામી છે, તેને વીજી ગમે તેટલી વસ્તુઓ હોય તેથી વહુ ફલ નથી. માણસનું સુખ અને દુઃખ પ્રાયશઃ તેની પોતાની કૃતિ છે. જેનું મન યોગ્ય માર્ગે વતાવતું નથી, તે કદાપિ યોગ્ય માર્ગે જશે નહીં; અને જેનું શરીર નિર્વજ છે તે કદાપિ એમાં વધી શકશે નહીં. હું, એટલું કબૂલ કરું છું કે શરીર અને મનના કેટલાક વાંધા પ્રકૃતિથી જ એવા સમર્થ અને સુઘટિત હોય છે કે તેમને વીજાઓની મદદની વહુ જરૂર નથી; પોતાની સ્વાભાવિક શક્તિથી જ તેઓ ઉત્કર્ષ પ્રાપ્ત કરી શકે છે, અને પોતાનાં સુસ્થ શરીરથી ચમત્કારો વતાવી શકે છે. પણ આવા દાખલા વહુ થોડા છે; અને હું ધારું છું કે એમ સાધારણ રીતે કહી શકાય, કે—જે માણસોને આપણે જોડે જોઈએ તેમાં દશમાંથી નવ તો સારા કે ધરાવ, ઉપયોગી કે નિરુપયોગી, જેવા છે તેવા કેલવણીને લીધે જ થયેલા છે. કેલવણી—એ જ માણસોમાં મોટા ભેદનું કારણ છે. કોમલ શૈશવમાં જે ન્હાનીન્હાની અને લક્ષમાં ન આવે તેવી અસરો થાય છે, તેનાં પરિણામ સર્વથા ગંભીર અને ચિરસ્થાયી હોય છે. જેવી રીતે નદી-ઓના પ્રવાહોને શરૂઆતમાંથી નેહેરોમાં વાળીને જૂદાજૂદા માર્ગે આપી શકાય છે, અને તેઓ જૂદીજૂદી ગતિ પ્રાપ્ત કરીને જૂદેજૂદે સ્થળે જઈ મળે છે, તેવી રીતે શિક્ષણનું પણ સમજવું.”

આં ઉપોદ્ગાત પરથી ફલિત થાય છે તે પ્રમાણે લોક પ્રથમ શારીરિક કેલવણીનો અને પછી માનસિક કેલવણીનો વિચાર કરે છે.

૫. શારીરિક કેલવણી; કઠણ કરવાની પદ્ધતિ.—રેલેની માફક લોક પણ વૈદ્ય છે, અને તેથી શારીરિક કેલવણી સંબંધી સૂચના આપવાને તેનામાં યોગ્યતા છે. તે કહે છે, કે “જો

જ્ઞાનની તૃણામાં આપણે આરોગ્યને મૂલી જઈશું, તો સાધારણ જ્ઞાન અને નીરોગી શરીરથી ईश्वर અને પડોસીઓની આપણે જે સેવા કરી શકત, તે તેમને મલ્લશે નહીં. જે ઘણો ભાર ભરીને પોતાના વહાણને ડુબાવે છે, પછી ભાર મળે સોના, રૂપા, અને કિંમતી રત્નોનો હોય, — તે માલેકને પોતાની સફરનો સારો હેવાલ આપી શકશે નહીં.” પણ કઠળ કરવાની આકાંક્ષામાં તે સીમાત્યાગ કરે છે. તેણે એ સંબંધી પોતાના વિચારોનો નીચે પ્રમાણે ઉપસંહાર કરેલો છે:—

“આ પ્રમાણે શરીર અને આરોગ્ય સંબંધી મારું વિવેચન પૂરું થાય છે, અને તે પરથી નીચેના સંક્ષિપ્ત અને સરલ નિયમો નીકળે છે: પુષ્કલ ખુલ્લી હવા, કસરત, અને નિદ્રા; સાદું ભોજન, મધ્યની ચિલકુલ મના, ઔષધની લગભગ ચિલકુલ મના; પૌશાક નહીં ઘણો ગરમ, અને નહીં ઘણો તંગ; વિશેષે કરીને માથું થંડું; અને પગ પણ થંડા તથા શરદીથી પરિચિત.” પણ આ કરતાં જરા વધારે વિગતમાં ક્તરવાની અને કેટલાક સિદ્ધાંતો સૂક્ષ્મતાથી તપાસવાની જરૂર છે.

બાલકોને યોગ્ય खोराक, વસ્ત્ર, અને નિદ્રા સંબંધી પ્રથમ વ્યવસ્થિત વિવેચન લાંકે જ કર્યું છે. જે સિદ્ધાંત પાછલથી રૂસોઈ વ્રહ્મણ કરેલો, તે તેનો જ છે: “શરીરને કેવી આકૃતિ આપવી, એ કામ પ્રકૃતિનું છે; અને તેને જ કરવા દેવું.” તેટલા માટે વસ્ત્રો ઘણાં તંગ નહીં રાખવાં, ખુલ્લી હવામાં અને તડકામાં ફરવું, લેડુતોની માફક ટાઇટડકો લેમવાં, અને ઉઘાડે માથે અને ઉઘાડે પગે રમવું, — એની તે તરફેણમાં છે. આ વધું વરાવર છે; પણ તે ભોજન સુદ્ધાં નિયમિત લેવતે આપવાની મના કરે છે, અને તે એવા હેતુથી કે બાલક: મૂલને જરા લેમી શકે તેવો થાય. તે એવા પાતળા જોડાની ભલામણ કરે છે કે જેમાં પાણી પેસે અને મરાઈ રહે; અને એ પ્રમાણે બાલક શરદી સહન કરતાં શીખે.

આ અને આવી બીજી સૂચનાઓ પરથી સ્પષ્ટ થાય છે કે લાંક બાલકો તરફ ઘણી કઠોરતાથી વર્તે છે; અને વિચિત્રતા એ છે કે

* ઇટલુ યાદ રાખવું કે લાંક ઇંગ્લેન્ડ જેવા થંડા પ્રદેશોમાં જોવાયે છે.

તેનું પોતાનું શરીર વહું નાજુક અને નિર્વજ હતું, તથા ઘર્ષા સંભાળ અને સાવચેતીથી જ વ્યવસ્થિત રહી શકતું. તેની સૂચનાનું અક્ષરશઃ અનુસરણ કરવામાં આવે તો કેવાં દુઃખદાયક પરિણામ થાય એ કહી શકાતું નથી. એના કરતાં મંડમ સેવિન્નેનું કહેવું વધારે યોગ્ય લાગે છે: “જો તમારો પુત્ર મજબૂત હશે, તો તેને કઠળ અનુભવથી લાભ છે; પણ જો તે નાજુક હશે, તો કઠળ અનુભવથી મજબૂત થવાને વડલે તે મરી જશે.” લૉક કહે છે કે શરીરને ગમે તે રીતે ટેંચી શકાય; પણ તેની વિરુદ્ધ આપણે મહાન્ પીટગ્નું ઉદાહરણ આપી શકીએ. એક વખત પીટરના મનમાં એવું આવ્યું કે ખલાસીઓને સ્વાસ્થ્ય પાળી પીવાની ટેવ હોય તો ઘણું સારું. તેણે એકદમ નવા ખલાસીઓને એ પ્રમાણે કેળવવાને હુકમ આપ્યો; અને થોડા વખત પછી વધા ઓકરાઓ મૃત્યુ પામ્યા. ફરીથી એવો પ્રયોગ કરવામાં આવ્યો નહીં.

૬. નીતિની કેળવણી.— લૉકને સાર્વાત્રિક શિક્ષણની કલ્પના નથી; તે ગૃહસ્થોને માટે જ લખે છે, અને ગૃહસ્થોની શારીરિક કેળવણીનું વિવેચન પૂરું કરીને તે તેમની માનસિક કેળવણીનો વિચાર કરે છે. શરૂઆતમાં તે કહે છે:—“જેવી રીતે શરીરનું કૌવત દુઃખ સ્વમવાની શક્તિમાં રહ્યું છે, તેવી રીતે મનનું પણ સમજવું. અને વધા સદ્ગુણનું મૂલ્ય આ સિદ્ધાંતમાં રહ્યું છે કે—માણસમાં પોતાની ઇચ્છાઓને શામલીને બુદ્ધિ વતાવે તે પ્રમાણે કરવાની શક્તિ હોવી જોઈએ, જેકે એ માર્ગ પોતાની મરંજોથી વિરુદ્ધ હોય તોપણ.”

“વાલકોનું રક્ષણ કરવું અને વાલકોને કઠળ થવા દેવા એ બંને મતને વધા જમાનામાં હિમાયતીઓ મળેલા છે. સુધરેલા લોકોને જે દરદો થાય છે, તેમાંનાં થોડાં એકથી જંગલી લોકો મુક્ત હોય છે, એમ જોતા કેટલાંકને એવું લાગે છે કે જંગલી લોકોની કઠોર રીત-ભાત ગ્રહણ કરવાથી તેમના પોતાનામાં પણ એ દરદોનો નાશ થશે. પણ હવે એ સિદ્ધ થયું છે કે જંગલી લોકોની સરાસરી જિંદગી સુધરેલા લોકોની સરાસરી જિંદગી કરતાં દુર્ગંધી હોય છે, અને એમ પણ માલુમ પડ્યું છે કે કેટલાંક દરદોથી મુક્ત રહેવા છતાં, જંગલી લોકો અમુક મરુત્તીઓમાં સુધરેલા લોકોના કરતાં જાડપથી સપડાઈ જાય છે. દુકામાં, સુધરેલો માણસ અને જંગલી માણસ વચ્ચે પોતાને જે મુશ્કેલીઓનો અનુભવ થયો હોય, તેમાં જ કઠળ થાય છે. પણ જો અનુભવ બહારની સ્થિતિઓનો પ્રતિરોધ કરવાની શક્તિથી સંપન્ન થઈ જાય, તો સુધરેલો માણસ ચડિયાતો માલુમ પડે છે. એટલે, એ સ્પષ્ટ છે કે જંગલી માણસની કેળવણી સાંપ્રત સમયના માગસને માટે આદર્શ તરોદો લઈ શકાય નહીં.

માનસિક કેલવળીમાં મુખ્યત્વે કરીને તેને ચાર વસ્તુઓની અ-
પેક્ષા છે: ૧, સદ્ગુણ; ૨, હાપણ; ૩, વિનય; ૪, વિદ્યા. માંડેનની
માફક વિદ્યાને તે સર્વથી થોડું અને સદ્ગુણને સર્વથી વધારે મહત્ત્વ
આપે છે; અને એમ કરવામાં વૃદ્ધિવિકાસથી હૃદય અને ઇચ્છાશક્તિ-
નું કેટલું વધું પોષણ થાય છે એ મૂલી જતો હોય એમ લાગે છે.

તથાપિ નીતિને પ્રથમ પદ આપવામાં થોડું નથી. પ્રશ્ન એ છે, કે
નીતિની કેલવળી આપવામાં કયા સિદ્ધાંતો અને કઈ પદ્ધતિઓનું
અનુસરણ કરવું? રૂસોની માફક નીતિનો ઉપયોગિતાથી નિર્ણય
કરવો? કાર્યમાં પ્રવૃત્ત થતા પહેલાં વાલકો એમ પૂછવું, કે આનું ફલ
શું? નહીં; વૃદ્ધિવિપયક કેલવળીમાં લૅક ઉપયોગિતા તરફ જુએ છે;
પણ નીતિમાં નહીં. ત્યારે શું ભય ઉપર, માવાપ અને શિક્ષકના
અધિકાર ઉપર, અને શિક્ષા ઉપર આધાર રાખવો? નહીં જ. લૅક
વિરોધી નિયમનને નાપસંદ કરે છે, અને શિક્ષાને પણ ચાહતો નથી.
ત્યારે શું સ્નેહ અને કોમલ વૃત્તિઓની મદદ લેવી? લૅક માગ્યે જ

ઘરે જોતાં કઠણ કરવાની પદ્ધતિ અને રક્ષણ કરવાની પદ્ધતિ વચ્ચેનું સમર્થન કરનારાં
જુદાંજુદાં કારણો છે. એક તરફથી એમ કહી શકાય કે શરીરની વૃદ્ધિ થતી જતી હોય
ત્યાં સુધી તેમાં વિશેષ આજે એવી વાવતોથી વાલકનું રક્ષણ કરવામાં જ લાભ છે; કારણ
કે એક વચ્ચત અમુક દરદ થાય તો તે પટ્ટીથી થવાનો પણ સંભવ રહે. બીજી તરફ એ પણ
સિદ્ધ છે કે એક વચ્ચત જેનો અનુભવ થયો હોય તે જો અંગો અક્ષીણ રહ્યાં હોય તો બીજી વ-
ચ્ચત ઓછી મુશ્કેલીથી સર્જી શકાય. અનુભવ વતાવે છે કે વચ્ચેનું સર્વથા અનુસરણ કર-
વામાં નુકસાન છે. કઠણ કરવાની પદ્ધતિનો જોરજોરો વચાવ તો લૅક પાછળ થી આપે છે
તે જ છે— કે તેથી ઓર્થિની મુશ્કેલીઓ વધી શકાય છે; તેથી જિદગી સારી રીતે ગાળી
શકાય છે, એમ નહીં. સૉક્રેટીસ પોતાના સાદા ખોરાક અને સાદી રીતભાતનો એવો જ વ-
ચાવ કરે છે, કે લડાઈના કામને માટે કઠણ થવાની જરૂર છે. એ પદ્ધતિમાં નુકસાન એ છે
કે એથી નિર્વેલ વાલકોનું મૃત્યુ થાય છે, જોકે જન્મથી જ નિર્વેલ હોય તે મોટા થતા જન-
સમાજને ઉપયોગી ન થાય એવો કંઈ નિયમ નથી. બીજી મૂલ એ થાય છે, કે જેઓ જાંવતા
રહે છે તેમની શક્તિનું એ પદ્ધતિને કારણ ગળવામાં આવે છે, જોકે એ પદ્ધતિ વગર પણ તે-
ઓ સશક્ત રહી શક્યા હોત. હાલ રશિયામાં એ પદ્ધતિનું અનુસરણ થાય છે; વાલકોને ટાઢ
તડકાનો પ્રેરૂરો અનુભવ કરાવવામાં આવે છે. પરિણામ એ થાય છે કે જ્યારે એક તરફ-
થી રશિયન મિપાડઓ ઘણા કઠણ અને સહનશીલ બને છે; ત્યારે મૃત્યુનો દર રશિયામાં
બીજી વધી બૃજાઓના કરતાં ઘણો વધારે છે.

તેનો વિચાર કરે છે. તેના પોતાનામાં માર્દવ થોડું જ છે ; અને વાઙકના મૃદુ ભાવો દ્વારા કેટલું થઈ શકે, તેની તેને કલ્પના નથી.

લૉક પ્રથમથી જ માન અને અપમાનની લાગણી ઉપર આધાર રાખે છે ; અને એ રીતે ભૂલમાં પડે છે. માનના વિચારથી પ્રૌઢ પુરુષો યોગ્ય વર્તન કરી શકે, પણ વાઙકો વીજાનાં માત્ર માન કે અપમાનથી યોગ્ય રીતે કેલ્લવાઈ શકે એવી આશા રાખવી વ્યર્થ છે. જો માનની આશાથી વાઙકનું ઉત્તેજન થઈ શકે તેમ હોય, તો લૉક કહે છે તે પ્રમાણે તેને વધા સદ્ગુણો પર પ્રીતિ કરાવી શકાય. પણ સવાલ એ જ છે, કે એવું આપનાથી વની શકે તેમ છે કે નહીં ?

કંઈ વરાવર કહ્યું છે :—

“વાઙકો આગળ ફરજ સંબંધિવાત કરવી એ નકામી મહેનત છે ; તેઓ ફક્ત એટલું જ સમજે છે કે અમુક રીતે નહીં કરવાથી તેમને શિક્ષા થશે. તેટલા માટે વાઙકોમાં લંજ્જાની વૃત્તિ ઉત્તેજિત કરવાનો પ્રયત્ન યૌવન પ્રાપ્ત થાય ત્યાં સુધી બંધ રાખવો. જો તો જ્યાં સુધી તેઓને માન શું, ગૌરવ શું, એ માલુમ પડ્યું નથી, ત્યાં સુધી તેમનામાં લંજ્જાનું ઉદ્દીપન થવું અશક્ય છે.”

લૉક વાઙકોમાં ગૌરવના વિચારની આશા રાખે છે, અને તેઓ વોલતાં શીખે ત્યારથી તેમની બુદ્ધિને મદદમાં લઈ શકાય એવું માને છે, તેમાં એકસરખી જ ભૂલ કરે છે. વાઙકોને સારી ટેવો પાડવાને અને તેમને સદ્ગુણી કરવાને પ્રકૃતિ અને કલા જેજે સાધનો આપી શકે, તે વધાનો ઉપયોગ કરવાનો શિક્ષકને જરૂર છે :—વધા પ્રકારની મૃદુ વૃત્તિઓ, લામાલામની કલ્પનાઓ, અને બુદ્ધિ, ગૌરવ કે ફરજ જેવી કલ્પના તો ધોમેધોમે પ્રૌઢ વય થતાં જ વાઙકમાં પ્રસ્ફુટિત થઈ શકે છે. લૉકના નીતિશિક્ષકમાં એ મોટો દોષ છે કે તેને સ્નેહની નિસ્તીમ શક્તિની खરી કલ્પના નથી. તે શિક્ષાની ધાસ્તીને છેક નિર્મૂલ્ય કરવા મથે છે, તેની પણ જરૂર નથી. વાઙકમાં મનુષ્યની સ્વતંત્રતા અને મહત્તા વીજ રૂપે રહેલી છે, તેને માન આપવું એ યોગ્ય

હે; પણ એ માન પૂજાના રૂપમાં પરિણત થવાની જરૂર નથી, અને સમર્થે હચ્છાશક્તિ ઉત્પન્ન કરવાને માટે વધા અંકુશ અને ભયનો ત્યાગ કરવાની જરૂર છે, એવું પણ કંઈ નક્કી નથી.

૭. સારી ટેવ અને સત્સંગતિ.— શિક્ષણ સંબંધી બે સત્યોનો લાંક દરેક વાવતમાં ઉપયોગ કરે છે; અને તેને ફરીફરીને બતાવ્યા કરે છે.

૧. વધી કઢાઓના શિક્ષણનું અને સદ્વર્તનનું પણ રહસ્ય એ છે કે આપણે જે શીખવવું હોય તે શિષ્યમાં પરિચયને લીધે ટેવનું રૂપ પકડે એવી યોજના કરવી. વાલકની પ્રવૃત્તિ અને તેનો અભ્યાસ ટેવ તરફ વળે છે એ નિરંતર લક્ષમાં રાખવું. “ મને જે વાવત ફરીફરીને કહેવાની જરૂર લાગે છે તે એ છે કે વાલકની ગમે તે પ્રવૃત્તિ હોય, પછી તે મહત્ત્વની હોય કે તુચ્છ હોય, તોપણ એથી તેના મન પર શી અસર થશે, એથી તેને કેવી ટેવ પડવાનું વલણ થશે, તે મોટો થશે ત્યારે એ કેવું રૂપ પકડશે, અને તેને ઉત્તેજિત કરવામાં આવે તો મોટપણમાં તેનાં શાં પરિણામ થશે, એ સંબંધી વિચાર કરવો. ”

૨. સર્વથી મોટી અસર સંગતિની છે. “ સંગતિ— એટલું કહ્યા પછી મને લગભગ એવું થઈ જાય છે, કે હું કલમ છોડી દઉં; કારણકે જ્યારે વધા ઉપદેશો અને નિયમો કરતાં સંગતિનું પ્રવલ્લ વધારે છે, ત્યારે હું ધારું છું કે વીજી વાવતોનું વિવેચન કરવું, એ કાલ્પક્ષેપ છે.

૧. નીતિવિષયક અને વૃદ્ધિવિષયક એ બન્ને શિક્ષણમાં ટેવની બેહદ અસર સંબંધી આપણી સદીના સર્વોત્કૃષ્ટ શિક્ષણશાસ્ત્રીઓ—પેસ્ટે-લોર્સી અને ફ્રાવેલે પણ ઘણું કહ્યું છે. પેસ્ટેલોર્સીએ વીજાનાં દુઃખ દૂર કરવાને સારું ગરીબ વાલકોને પણ સંયમનો ગુણ શીખવેલો, તેનાં આપણી પાસે કેટલાંક ઘણાં અસરકારક ઉદાહરણો છે.

૨. લાંકને સંગતિની વારંવાર ખિંતા થયા કરે છે. તરૂણ ગૃહસ્થને નિશાળે મોકલાય નહીં, કારણકે તેની કેળવણીમાં મહેતાજી આપી શકે તેના કરતાં ઘણી વધારે દેખરેખની જરૂર છે; અને એ પણ કારણ છે કે ત્યાં તેને સહાધ્યાયીઓનો “ ફેરી ચેપ ” લાગે, પણ લાંકને

સ્વચ્છ છે કે ઘેર ઉછરેલાં બાળકોને ઘણું સ્વચ્છ નોકરોની સંગતમાં રહેવું પ્રદે છે, અને નોકરોને તે નિશાળિયાઓ કરતાં વધારે સારા માનતો નથી. ફરીફરીને તે એ મુશ્કેલી બતાવે છે, અને જાણે એ સ્વચ્છ પર વહાણના કકડા થવાની તેને ઝંડીઝંડી ધાંસ્તી હોય એમ જણાય છે. લાંકને જેવો શિક્ષક જોડે છે એ તેવો તો એક સદીમાં ભાગ્યે જ એક માણસ પણ પેદા થાય. તે વધી વ્યાવહારિક કલાઓથી અભિજ્ઞ હોવો જોડે; અને જે પ્રમાણે નૃત્યશિક્ષક તરુણને કેવી રીતે નૃત્ય કરવું એ શીખવે છે, તે પ્રમાણે સંસારમાં જઈને તેણે કેવી રીતે વર્તવું એ શીખવવું જોડે. લાંક ધારે છે કે સદ્ગુણ, ડહાપણ, અને વિનય, એ બાળકમાં નાહી શકાય તેવી વસ્તુઓ છે. પણ લાંક પછી પેસ્ટેલોચ્સી અને ફ્રાવલ જેવા શિક્ષકો, અને લાંકની પહેલાં પણ કોમેનીઝેસે બતાવેલું, કે સદ્ગુણ અને ડહાપણનાં વીજ પ્રકૃતિથી જ, બાળકમાં મૂકાયેલાં હોય છે; અને તેને માત્ર માતાપિતા અને શિક્ષકોના સ્નિગ્ધ નિરીક્ષણની અપેક્ષા છે. જો આ મત આપણે સ્વીકારીએ તો લાંકની ઘણી સૂચનાઓ અનૂચલ અને પ્રપંચ જેવી લાગે છે.

૬. શિક્ષા કરવાની પદ્ધતીનું ભેદન.— પણ જ્યારે એક તરફ લાંકનાં વિધિવાક્યો અપૂર્ણ અને કંઈ અંશે અસત્ય લાગે છે, ત્યારે બીજી તરફ તેનાં નિષેધવાક્યોમાં દોષ કહાડવા જેવું થોડું જ છે. શિક્ષા સંબંધી અને વિશેષે કરીને શારીરિક શિક્ષા સંબંધી પ્રકરણો વધા વિચારોમાં શ્રેષ્ઠ ગણાય છે. રૉલિન અને રૂસોએ તેમાંથી વારં વાર ઉતારો કર્યો છે. આપણે પણ તેમાંથી થોડાં એક તમૂનાં બતાવીશું:—

“બીજી તરફ જોતાં, જો બાળકના મનને ઘણું દવાવચામાં આવે, અને તેમની વૃત્તિને બહુ મારી નાખવામાં આવે, તો તેઓ શક્તિહીન અને નિરુત્સાહી થઈ જશે, અને પહેલાંના કરતાં પણ વધારે. કારણ કે હન્યતા જુવાનિયાઓ, જેનામાં તેજ અને ચપલતા હોય છે; તેઓ કોઈ વાર સુધરે છે, અને સમર્થ માણસો નીવડે છે; પણ નિરાશ,

મોર, અને અશક્ત મન ઉત્તેજિત થઈ શકતું નથી, અને એવા મનના માણસો જવલ્લે જ કશું કરી શકે છે. ધરી ધ્રુવી અને તરફનાં જોશમોથી દૂર રહેવામાં છે; અને જે માણસ વાલકના મનને સ્વસ્થ, ચંચલ, અને સ્વતંત્ર રાખી જાણે છે, અને તેની સાથે તેને ગમતી ઘણી વસ્તુઓથી તેને દૂર રાખીને અળગમતી વસ્તુઓ તરફ દોરી શકે છે, તથા એ પ્રમાણે દેખીતી વિરુદ્ધ વાવતોનું સમાધાન કરી શકે છે, તે મારા ધારવા પ્રમાણે શિક્ષણનું સ્વરૂપ રહસ્ય સમજ્યો છે.” * * *

“જે પ્રમાણે વાલકોને મારવાના પ્રસંગ જેમ અને તેમ ઓછા કાર્યવાની હું મલામળ કરું છું, તે પ્રમાણે ચારંવાર ઉપકો દેવો અને વિશેષ કરીને ક્રોધથી ઉપકો દેવો, એ પણ મને ઘણું હાનિકારક લાગે છે. એથી માતાપનો સત્તા અને વાલકની ભક્તિ ઓછી થાય છે; કારણ, હું તમને નિરંતર સ્મરણમાં રાખવાને કહું છું કે તેઓ આવેશ અને વિવેકનો ભેદ વહેલા સમજે છે; અને જેવી રીતે તેઓ વિવેકને માન આપ્યા વગર રહી શકતા નથી, તેવી રીતે આવેશનો વહેલોમોડો ધિક્કાર કર્યા વગર પણ રહી શકતા નથી. અથવા જો કદાચ તે વચ્ચે ભીતિ લાગે તો તે જલદીથી દૂર થઈ જાય છે, અને સ્વાભાવિક વૃત્તિથી તેઓ એવાં વિવેકરહિત ઓઢાંને તિરસ્કારતાં શીખે છે. વાલકોનું માતાપોએ દુર્ગુણમાં જ નિયંત્રણ કરવું ઘટે છે, તેથી અન્ય પ્રસંગોમાં તો આંખ દેખાડવાની કે માથું ધુળાવવાની શિક્ષા વસ છે; અથવા જો કોઈ વચ્ચે શબ્દો વાપરવા પડે, તો તે ગંભીર, કૃપાયુક્ત, અને આવેશરહિત હોવા જોઈએ. જો વાલકો તરફ વપરાયેલા શબ્દોમાં તેમના દોષની અયોગ્યતાને વધારે તેમની પોતાની અયોગ્યતાનું જ નિરૂપણ હોય, તો તેઓ તમે તેમના કાર્યને નાપસંદ કરો છો કે તેમને પોતાને, એ સમજશે નહીં. આવેશના ઉપકામાં હમેશાં કઠોર અને સ્પષ્ટ ભાષા વપરાય છે; અને તેનું વીજું નુકસાન એ છે કે, જ્યારે તેમના શિક્ષકો અને માતાપ એવા શબ્દો વાપરે છે, ત્યારે એવાં આપ્રમાણોને લીધે તેઓ પોતે પણ તે વાપરે તેમાં તેમને સ્વદું લાગતું નથી.” * * *

નીચેની સૂચના પળ શિક્ષકોએ નિરંતર સ્મરણમાં રાખવા લાયક છે:—

“વઢી આ વિનય શિક્ષકે જ શીખવવાની ઘણી જરૂર છે; કારણ, જોકે વિનયની ટામીઓ તરત વીજા માણસોના ધ્યાનમાં આવે છે, તોપણ એ ટામીઓ સંબંધી વનતાં સુધી કોઈને કહેવામાં આવતું નથી. વેશક દુનિયા ંટલી દેખી છે કે તેની ચર્ચા તો અટકતી નથી, પણ એ ચર્ચા, તે સાંભળીને જે માણસ શીખામણ લઈ શકે તે ન સાંભળે, ંર્થી રોતે જ કરવામાં આવે છે. અને ઁરેઁર એ વાવતની ચર્ચા ંવા પ્રકારની છે, કે જે મિત્રો હોય, અને વિનયના દોષો સુધારવાને ંચ્છતા હોય, તેઓ પણ જવલે જ પોતાના સ્નેહીને એ દોષો દેઁાડી શકે. વીજી જાતની ંૂલો વિનયપૂર્વક વીજાને વતાવી શકાય, અને વીજી વાવતોની ંૂલો સુધારવામાં સમ્યતા કે મિત્રતાનું ંલંઁન થતું નથી, પણ વિનય કે સમ્યતાને લીધે જ એક માણસ વીજાને તેના વિનયની ઁામીઓ વતાવી શકતો નથી.” * * *

૧. બુદ્ધિવિષયક શિક્ષણ.—આપણે ંપર કહ્યું છે તે પ્રમાણે લોક વિદ્યાને સર્વથી છેલ્લી અને ંછા મહન્વની વાવત ગણે છે. તે લેઁ છે:—

“હું વિદ્યાને છેલ્લી મૂકું હું, અને તેને સર્વથી ંછા મહન્વની ગણું હું, એ જાણીને તમે કદાચ વિસ્મિત થશો. પુસ્તકોના પરિચયઁાલો માણસ એમ કહે એમાં નવીનતા છે; અને વધા માણસો કેલવળી સંબંધી વાત કરતી વઁત પ્રાયશઃ વિદ્યાનો જ વિચાર કરતા હોવાથી એમાં વધારે વિચિત્રતા લાગે છે. જ્યારે હું જોઁ હું કે લેટિન અને ગ્રીકની ઁાતર કેટલો વધો પ્રયાસ લેવામાં આવે છે, કેટલાં વધાં વર્ષો ગાલવામાં આવે છે, અને કેટલો વધો કોલાહલ કરવામાં આવે છે, ત્યારે જાણે ંોકરાંનાં માવાપોને હજી પણ મહેતાજીની સોદીની ઁાસ્ટી રહી ગઈ હોય, ંવું મને લાગ્યા વગર રહેતું નથી. કારણકે તેઓ એક વે ંાવાઓને જ કેલવળીનું કર્તવ્ય સમજે છે, અને સોદીને જ કેલવળીનું સાધન ગણે છે. * * * વાંઁનલેઁનને હું ંપયોગી ગણું હું.”

પણ તેને મુખ્ય ગણતો નથી. હું ધારું છું કે જે માણસ સદ્ગુણી અને હાથા માણસને પંડિતના કરતાં ઉચ્ચતર ગણતો નથી, તેને તમે પણ મૂર્ખ ગણશો. મારી કહેવાની મતલબ એવી નથી, કે જેનું મન સુસ્થિત હોય તેના હાથાપણ અને સદ્ગુણને વિદ્યાથી કશી મદદ મળતી નથી; પણ ઇટલું કવૂલ કરવું જોઈએ કે મન સુસ્થિત ન હોય તો વિદ્યા માણસને વધારે બેવકૂફ અને ધરાવ થવામાં મદદ કરે છે. ”

આ સમજવાને માટે લોક જ્ઞાન કોને કહે છે, તે જાણવાની જરૂર છે. વધા સાધારણ શિક્ષકો માને છે કે વિદ્યાર્થી જે કોઈ પાઠ મુઠકે-લીધી બોલી શકે તેનું તેને અપૂર્ણ જ્ઞાન છે; અને જે કંઈ સહેલાઈથી બોલી જાય તેનું પૂર્ણ જ્ઞાન છે. લોક જ્ઞાનની જે વ્યાખ્યા આપે છે તેથી જ્ઞાનનો પ્રદેશ ઘણો સંકુચિત થઈ જાય છે. તેના મત પ્રમાણે “ જ્ઞાન એ આંતર દૃષ્ટિનું પ્રત્યક્ષ છે; ” અને એ મત તે ફરીફરીને સ્પષ્ટ કરે છે.

“જેઓ જ્ઞાનની અપેક્ષા રાખે છે, તેઓમાં પણ એવા ઘણા હોય છે કે જેઓ નિદ્રા અને ભોજનનો ત્યાગ કરીને વધો વલત પુસ્તકો વાંચવામાં ગાળે છે; અને જોકે તેમની માનસિક શક્તિઓમાં કશી ધ્રુવી નથી હોતી, તોપણ ઘણું જ્ઞાન મેળવી શકતા નથી. આમ થાય છે તે એવા મૂલમરેલા વિચારને લીધે, કે વાંચવાથી લખનારનું જ્ઞાન વાંચનારની બુદ્ધિમાં આવી જાય છે; અને તેમ થાય પણ જ્યારે માત્ર ઇટલું-કે એકલા વાંચવાથી નહીં પણ લખેલું સમજવાથી. * * * *

“પોતે પ્રત્યક્ષ કર્યા વગર જે કોઈ વિચારો ગ્રહણ કરે છે, તે લેખકની આવરૂ પર આધાર રાખીને અમુક વાત સ્વીકારે છે, પણ તે વાતનું તેને જ્ઞાન થતું નથી. * * * જ્ઞાન એ પ્રત્યક્ષ છે; અને જો તેમ હોય, તો વીજાની આંખથી આપણને પ્રત્યક્ષ થઈ શકે એમ માનવું મૂલમરેલું છે; પછી તે ભલે ગમે તેવા શબ્દો વાપરીને કહેતો હોય કે તે જે વાત કહે છે તે પ્રત્યક્ષ જોઈ શકાય, તેવી છે. આપણે જ્યાં સુધી આપણી પોતાની આંખથી તે જોઈએ નહીં, અને આપણી પોતાની બુદ્ધિથી ગ્રહણ કરીએ નહીં, ત્યાં સુધી ગમે તેવા પંડિત પર આપણે આધાર રાખ્યો હોય,

તોપણ આપણે અંધારામાં અને જ્ઞાનરહિત છીએ એમ સમજવું.” (વુદ્ધિના પ્રણયન ઉપરના નિબંધ પરથી.)

“જ્ઞાન મેલ્લવવામાં આપણી વુદ્ધિ ઉપર વહુ આધાર રાખવો, અને ધારવું કે આપણે વધી વસ્તુઓ જાણી શકીએ, એ જેમ યોગ્ય છે, તેમ આપણાથી પોતાની મેલે કશું જાણી ન શકાય, એમ માનવું પણ યોગ્ય છે. જે પોતાની વુદ્ધિનો દરેક બાવતમાં અવિશ્વાસ રાખે છે, અને સત્ય શોધવામાં પોતાની વુદ્ધિને એક અસમર્થ માને છે, તે વીજા પોતાને ઉચ્ચકી જાય તેટલાની યાતર પોતાના પગ કાપી નાખવા જેવું કરે છે. એ પ્રમાણે વીજાના જ્ઞાન ઉપર આધાર રાખવાથી કશું ફલ નથી; કારણકે જો વીજાની આંધો વડે આપણે દેખી શકીએ, તો જ વીજાની વુદ્ધિ વડે આપણે સમજી શકીએ. જેટલું આપણે પોતે જોઈ શકીએ જાણીએ છીએ, તેટલું જ આપણે જાણીએ છીએ; તેટલું જ સત્ય આપણને મળ્યું છે. વીજાઓની પાસે ગમે તેટલું હોય તે તેમનું છે, આપણું નથી; તે આપણને સમજતા કાર્યો વગર આપી શકાય તેમ નથી; તે જાણી વક્ષીસ કે ઉછીનો આપી શકાય તેવો નથી. (અભ્યાસના નિબંધ માંથી.)

આ સિદ્ધાંતથી શિક્ષણ સંબંધી જે નિયમ ફલિત થાય છે તે સ્પષ્ટ છે. વાલકોમાં વુદ્ધિ પ્રસ્ફુટિત થયેલી હોતી નથી, તેઓ લૅક જેને જ્ઞાન કહે છે તે તેમને આપી શકાય તેમ નથી. લૅકના મત પ્રમાણે શિક્ષક વાલકને મુખ્યત્વે કરીને બે રીતે કેળવી શકે; (૧) તેમના શારીરિક આરોગ્ય માટે તજવીજ રાખવાથી, અને (૨) તેમને સારી ટેવો પાડવાથી.

વાલકોને શીખવતાં તેઓ શું જાણશે એ વિચારને વદાલે તેઓ શું કરશે અને કેવા થશે એવો જેને નિરંતર વિચાર રહે, તે જોઈ શકે છે. લૅકના નીતિશિક્ષણ સંબંધી વિવેચનમાં તે આવા વિચારને કેટલો આવશ્યક ગણે છે તે આપણે જાણીએ છીએ. તેને પૂર્ણ નિશ્ચય છે કે જે કંઈ વસ્તુથી મનનું સ્વરૂપ બંધાયું નથી, અને તેમાં ફેરફાર

યનો નથી, તેથી કેલવળી મળતી નથી. મુખ્યત્વે કરીને આ સત્ય નિરંતર ધ્યાનમાં રાખવામાં જ લોકની ઉત્કૃષ્ટતા સમાયેલી છે. તેના પુરોગામી મૉન્ટેનની માફક તેનું લલ્ય વસ્તુ ઉપર ઇટલે જ્ઞાન ઉપર નહીં, પણ સર્વથા તેના અધિષ્ઠાન ઉપર ઇટલે મનુષ્ય ઉપર રહેલું છે.

પણ ત્રીજી કેટલીએક વાવતોમાં તેના વિચારો સંતોષકારક નથી. તે શાસ્ત્રીય દૃષ્ટિ પ્રાપ્ત કરવાને અને આપણા સામાન્ય જનસ્યભાવનાં સામાન્ય સત્યો સિદ્ધ કરવાને થોડો જ પ્રયત્ન કરે છે. તે મનુષ્યનો નહીં, પણ ગૃહસ્થનો, અને મનના સામાન્ય નિયમોનો નહીં, પણ એકાદ વાલ્લકોનાં વિશેષ લક્ષણોનો વિચાર કરે છે. તે એવું પણ સૂચવે છે કે વાલ્લકોના સ્વભાવોમાં જે ભેદ હોય છે, તેથી કરીને શિક્ષણના યથો છેક નિરુપયોગી નહીં, તો ઘણા અપૂર્ણ થઈ જાય છે. તે કહે છે “વિશેષે કરીને વાલ્લકોની મિત્રમિત્ર પ્રકૃતિ અને વૃત્તિ ધ્યાનમાં લઈને તેમના દોષોના યોગ્ય ઉપાયો શોધવા હોય, તો ઘણી વાવતોનો વિચાર કરવો પડે છે. ભેદ ઇટલો વધો હોય છે કે તે પર એક મોટું પુસ્તક લખાય, અને તેમાં પણ માગ્યે જ પૂરું વિવેચન થઈ શકે. દરેક મનુષ્યના વદનમાં તેમ જ મનમાં અમુક વિશેષ હોય છે, જેથી તે ઇતર મનુષ્યોથી વ્યાવૃત્ત થાય છે; અને એવાં વે ઢોકરાં પણ માગ્યે જ નીકળે, કે જેમને એક જ પદ્ધતિથી વરાવર શીખવી શકાય. ઉપરાંત મને લાગે છે કે રાજપુત્ર, અમીર, અને ગૃહસ્થના પુત્રોને જુદીજુદી રીતે ભાત શીખવવાનો જરૂર છે. પણ મારા મનમાં શિક્ષણના મુખ્ય ઉદ્દેશ અને લલ્ય સંબંધી કેટલાએક સામાન્ય વિચારો જ હોવાને લીધે, અને તે ગૃહસ્થના પુત્રને ઉદ્દેશીને જ બાંધેલા હોવાથી, મેં તરુણ ગૃહસ્થની સાધારણ કેલવળી સંબંધી વાવતોનો જ વિચાર કર્યો છે; અને તે વાલ્લકો હોવાથી તેને સફત કાગળ કે મીળની પેટે ગમે તેવું રૂપ આપી શકાય, એમ માની લીધું છે.”

આવાં વિચારોથી લોકની દૃષ્ટિ આધુનિક લેલકોના કરતાં સંકુચિત છે એમ સ્પષ્ટ માલુમ પડે છે. તે આપણા સામાન્ય સ્વભાવને થોડું

જ મહત્ત્વ આપે છે, અને દરેક બાળકનાં વિશેષ લક્ષણો અને સાંસારિક જરૂરો પર શિક્ષણ સ્થાપવાને ઇચ્છે છે. શિક્ષણની જેને વરાવર કલ્પના હશે, તે કદાપિ બાળકને “સફેત કાગળ અથવા મીણ” સાથે સરખાવશે નહીં. કદાચ ઇટલું સ્વર્ગ કે પ્રાકૃતિક શાસ્ત્રના વધારે વિસ્તાર વગર ઘટનાના પ્રસ્ફોટનની કલ્પના અશક્ય હતી તેનો સર્વથી વધારે ઉપયોગ કરનાર ફ્રાવલને તે ઉદ્ભિજ્જ અને શિનિ-જના શાસ્ત્રીય અભ્યાસથી પ્રાપ્ત થઈ હતી. તેટલા માટે, પેસ્ટેલાંસો-૧ સો વર્ષ પછી કહેલું, કે “શિક્ષણમાં બાળકને શું આવવું તેનો જ વિચાર કરવાને વદલે તેઓમાં શુંશું છે તેનો પ્રથમ વિચાર કરવો જોઈએ,”— એવા શબ્દો લાંક ન કહે તેથી આપણે વિસ્મિત થવાનું નથી. પણ તેણે જો કોમેનીઝસનાં પુસ્તકોનો અભ્યાસ કર્યો હોત, તો તે બાળકને “સફેત કાગળ કે મીણ” ની સાથે સરખાવવાની મૂલમાં ન પડ્યો હોત. કોમેનીઝસે કહેલું, કે “પ્રકૃતિથી જ આપણામાં જ્ઞાન, સદ્ગુણ, અને ધાર્મિકતાનાં બીજ રહેલાં હોય છે. આ બીજોને પ્રસ્ફુટિત કરવાં જ શિક્ષણનો ઉદ્દેશ છે.” લાંકના વધારે વિચારો કરતાં આનો વિચાર ઉચ્ચતર છે.

૧૦. અભ્યાસક્રમ.— હવે આપણે લાંકના અભ્યાસક્રમને જરા જોઈ જઈએ. તે કહે છે કે બાળક વાંચતાં લેખતાં શીખે કે તરત તેને આલેખતાં શીખવવું. તે ચિત્ર અને તાદૃશ બીજી કલાઓનો સૂચી સમજતો નથી, અને તેથી તેમની અવગંણનાના વદલા તરીકે આલેખન કે જે વ્યવહારમાં પણ ઉપયોગી છે તેની તે મલામળ કરે છે, અને તેને લગભગ વાંચનલેખનની પદવીએ મૂકે છે. આ મૂલતત્ત્વો પ્રાપ્ત થાય કે તરત બાળકને સ્વભાષામાં પ્રવેશ કરાવવો; પ્રથમ વાંચન, પછી નિવંદનલેખન, સંક્ષિપ્ત કથાલેખન, પરિચિત પત્રલેખન, ૧ પ્રમાણે. ત્યાર પછી તરત એકાદ સજીવ ભાષાનો પ્રારંભ કરાવવો; અને તે થયા પછી જ બાળક લૅટિનનો અભ્યાસ શરૂ કરે.

લાંકની એવી ઇચ્છા છે કે સારી રીતે લૅટિન બોલી શકે એવા શિક્ષક મળી આવે તો તેની વાતચિતથી, અથવા તેમ નહીં તો પ્રયોગ

વાંચન દ્વારા,--ઈત્લે માત્ર પરિચયથી લૅટિન ભાષા શીખવવી. વ્યા-
કરણ જેમ વને તેમ થોડું, મ્હોળ કરવાના પાઠ વિકુલ નહીં, મગ્ય કે
પદ્યમાં લૅટિન લેખન જરાય નહીં, ફક્ત સહેલાં લૅટિન પુસ્તકોનું
વાંચન,-- આ લૅકની સૂચનાઓ છે. ગ્રીકનો તો લૅક છેક પરિ-
હાર કરે છે. જે ભાષાનાં પ્રસિદ્ધ પુસ્તકોમાં વધાં યુરોપીય સાહિત્ય
અને શાસ્ત્રનું મૂલ છે, તેના અપ્રતિમ સૌંદર્યનો તે ના પાડતો નથી, પણ
તે એનું જ્ઞાન પંડિતોને, સાક્ષરોને, અને અધ્યાપકોને સોંપે છે; સામાન્ય
શિક્ષણમાં તેને વ્યવહારની જ અપેક્ષા હોવાથી તે ગ્રીકને દૂર રાખે છે,
અંદર કાર્યા પછી તે ભૂગોળ, ગણિત, ઇતિહાસ, એકાદ્યન, અને કાયદા-
ઓના અભ્યાસ સંબંધી વોલે છે, અને થોડીએક યોગ્ય સૂચનાઓ
આપે છે.

૧૧. લૅક અને ઉપયોગિતાવાદીઓ:--ઉપલા અભ્યાસક્રમથી
કોઈને સહજ શંકા થાય કે લૅકને વુદ્ધિના સંસ્કારની અપેક્ષા નથી;
અને તે માત્ર વ્યાવહારિક ઉપયોગિતા ઉપર જ લક્ષ્ય રાખે છે. અને
વીજા પણ ધણા વિચારો વાંચવાથી અ શંકાનું સમર્થન થાય છે. ઉ-
દાહરણ તરીકે--

“અ વિસ્મિત થવા જેવી વાત છે કે વુદ્ધિમાન માણસો પણ એક
વચ્ચત પડી ગયેલા રિવાજને આ પ્રમાણે વલગી રહે છે. તેઓ વિચાર
કરે તો તેમને માલુમ પડવું જોઈએ કે વાલકો જ્યારે મોટા થાય ત્યારે
તેમને ઉપયોગી થઈ પડે એવા વિષયો જ તેમને શીખવવા જોઈએ; અને
જે વિષયો તેઓ ફરીને જીવિત પર્યંત વિચારવાના નથી, તેમના વડે
તેમનાં મગજ ભરવામાં કશું સાફલ્ય નથી. જો એમાંથી તેમને કંઈ
યાદ રહી જતું હોય, તો તેટલાથી પણ નુકસાન જ છે.”

વલ્લી, “કોઈ પિતા પોતાના પુત્રને અમુક ઉદ્યોગમાં નાખવાનો હોય,
અને તે છતાં તેને લૅટિન શીખવે, એના કરતાં વધારે હસવા લાયક
બાંજું શું હોઈ શકે? તેને લૅટિનનો કશો લખ પડવાનો નથી, અને
ધણુંકરીને તે વધું મૂલી જશે. * * * * જે ધંધામાં તે પડવાનો

છે, તેમાં જેનો તેને ઉપયોગ નથી એવી વાતો, શીખવાથી તેને ફરજ પાડવામાં આવે, અને સારા અક્ષર, હિસાબ, વગેરે જે વાતો વધા ઉદ્યોગોમાં આવશ્યક છે, તેની અવગણના થાય, એ વાત એવી છે કે જે આટલા વધા દાખલા નજર આગળ ન હોય તો મારી પણ ન શકાય.”

કૈથલિક મતના પ્રખ્યાત હિમાયતી અને મનોહર લેખક કાર્ડિનલ મ્યુએને આવાં અંતરંગો આપીને લૉક ઉપર આક્ષેપ કર્યો છે. તે કહે છે, કે “લૉકની સૂચનાઓની પદ્ધતિથી તે મનને સંસ્કાર માત્ર આપનારા વધા વિષયોની અવગણના કરતો હોય એવું લક્ષિત થાય છે.” અને તેટલા માટે શિક્ષણમાં લૉક માત્ર વ્યવહારનિષ્ઠ હતો કે કેમ, એ સંબંધી થોડું વિવેચન કરવું ઉચિત લાગે છે.

અને પ્રથમ તો શબ્દો જરા સ્પષ્ટ કરવાની જરૂર છે. કોઈ પણ વાતને શીખવામાં વે વાત વિચારવાની છે: (૧) એ વિષય શીખવાથી અંધારા એ કળા મેલવવાથી આપણને શો ફાયદો થશે, તે; અને (૨) એ વિષયના અભ્યાસ અથવા એ કળાના પ્રસંગથી આપણા મન અથવા શરીર ઉપર શી અસર થશે, તે.

આ વે વાતો જૂદીજૂદી છે; જોકે એવું મત પકડી શકાય કે તેનો જૂદોજૂદો વિચાર કરવાની જરૂર નથી. કુદરતે પ્રાણીઓના શરીરમાં એવી યોજના કરી છે કે પોતાને માટે ધોરતી મેલવવામાં જ તેમને સર્વથી સારી કસરત મળી શકે. અને એ ઉપરથી હર્વટ સ્પેન્સર એવું અનુમાન કરે છે કે શક્તિસમર્થન માટે એક પ્રકારનાં સાધનો અને ઉપયોગિતા માટે વીજા પ્રકારનાં સાધનો હોય, “પ્રકૃતિના મિત્રવ્યય” થી વિરુદ્ધ છે. વીજા શબ્દોમાં વોલીએ તો હર્વટ સ્પેન્સર એવું માને છે કે સર્વથી ઉપયોગી વિષયો શીખવામાં આપણને સર્વથી સારી કેલવણી પણ મળે છે.

ઉપયોગિતાવાદીઓનો શિક્ષણ સંબંધી એવો વિચાર છે કે આપણે ઉપયોગી વાંદો માત્ર શીખવવો; અને શીખનારના મન અથવા શરીર

ઉપર થતી અસરની કાંતો અવગણના કરવી, અથવા સ્પેન્સરનો “પ્રકૃતિના મિતવ્યય” નો નિયમ સ્વીકારવો.

વઢો, જ્યારે વિષયો નિર્ણાત થાય, ત્યારે ઉપયોગિતાવાદી અમુક પદ્ધતિથી શક્તિઓ ઉપર શી અસર થશે, એવો વિચાર કરવાને વદ-ને કહી પદ્ધતિથી જ્ઞાન અથવા કલા સત્ત્વર પ્રાપ્ત થાય તેનો વિચાર કરે છે.

આ પ્રમાણે શબ્દાર્થ થયા પછી લૉક ઉપયોગિતાવાદી હતો કે કેમ એ આપણે જોડે.

જો “શિક્ષણ સંબંધી વિચારો” માં વિદ્યાના પ્રકરણમાં તેણે જે કહ્યું છે, એ ઉપર જ આપણે લક્ષ રાખીએ, તો વેદાંત તેને ઉપયોગિતાવાદી કહેવો પડશે. તે શિક્ષણના દરેક વિષયનો પરીક્ષા કરે છે, અને તે ગૃહસ્થને ઉપયોગી થશે કે નહીં એ કસોટી ઉપરથી તેનો સ્વીકાર અથવા અનાદર કરે છે. અને જે પદ્ધતિઓ તે સૂચવે છે તેમાં જાણે જ્ઞાનની જ અપેક્ષા હોય એ પ્રમાણે તે સર્વથી સહેલો રસ્તો વતાવે છે.

પણ એ ઉપરથી તેને ઉપયોગિતાવાદી માની લેવામાં બે અગત્યની હકીકતો ભૂલી જવાય છે.

૧. વિદ્યા તેના મનથી શિક્ષણનો “હેલ્થો અને ઓછામાં ઓછા મ-હત્વનો ભાગ” છે.

૨. બુદ્ધિશિક્ષણ વાલ્યાવસ્થાથી શરૂ થવાનું નથી, પણ જે વયે આપણે પોતાની મેઢે શીખી શકીએ ત્યારથી જ શરૂ થવાનું છે. “જ્યારે કોઈ માણસ અમુક શાસ્ત્રમાં પ્રવેશ કરે, ત્યારે પછી તેના પોતાના ઉપર આધાર રાખવાનો, તથા તેની પોતાની બુદ્ધિ અને શક્તિ-ઓને સ્વતંત્રતા આપવાનો સમય છે, કારણકે એ જ રીતે નૈપુણ્ય મેઢવી શકાય છે.” * * * * “તેટલા માટે શિક્ષણનો હેતુ તરુણને કોઈ પણ શાસ્ત્રમાં પૂર્ણ પ્રાવીણ્ય આપવાનો નથી, પણ તેના મનને એવી રીતે વિકસાવવાનો અને યોગ્ય કરવાનો છે, કે જેથી તે ઇચ્છા કરે ત્યારે ગમે તે શાસ્ત્રમાં ઉતરી શકે.” “બુદ્ધિના પ્રણયન”માં તે જે અભ્યા-

સતી મલામણ કરે છે, તેનો હેશ “મનનો લજાનો વધારવાનો નથી પણ મનનો શક્તિ અને પ્રવૃત્તિ વધારવાનો છે.”

આ ઉપરથી સ્પષ્ટ થશે કે લોકનું સ્વં લક્ષ્ય જ્ઞાન ઉપર નહીં પણ સંસ્કાર ઉપર જ રહ્યું છે. આપણે ઉપર પણ વતવેલું છે કે વાલ્યાવસ્થામાં જ્ઞાન આપી શકાય એવું લોક માનતો નથી; એ વયમાં તો વાલકને ઉદ્યોગ વગેરે સારી ટેવો પડે પટલી જ તેની અપેક્ષા છે. સ્વં જોતાં “શિક્ષણ સંબંધી વિચારો” માં તે બુદ્ધિની કેલવણીને અડકતો જ નથી; એનો તે “બુદ્ધિના પ્રણયન” માં જ વિચાર કરે છે. જરા ઝંડા ઉતરીને પરીક્ષા કરવાથી અને વસ્ત્રે પુસ્તકો ધ્યાનમાં રાખવાથી લોકના વિચારોના ઘણા દેખીતા દોષોનું સમાધાન થઈ શકે છે, અને તેનો સ્વં હેશ સ્પષ્ટ થાય છે. આપણે એ વીજા પુસ્તકમાંથી થોડાંક અવતરણો આપીશું.

૧૨. ઘણાં મનુષ્યો અને શાસ્ત્રોના પરિચયની જરૂર.— લોક સંબંધી વોલતાં લોર્ડ કિંગ લખે છે, કે “તેને વધી જાતનાં માણસો સાથે વાત કરતાં રસ પડતો, અને વધાની વાતચિતમાંથી તે કંઈ ફાયદો મેલવવાનો યત્ન કરતો. અને આ તેની સારી કેલવણીનું જ પરિણામ હતું. એમ માનવાનું નથી, કારણકે તેનું એવું એક મત હતું, કે કોઈ પણ માણસ પાસેથી કંઈ ઉપયોગી વાત ન શીખી શકાય એમ નથી.” અને જે પ્રમાણે તે પોતે કરતો તે પ્રમાણે તે સર્વને કરવાની મલામણ કરે છે.

“આપણે વધા અદૂર દૃષ્ટિના માણસો છીએ, અને ઘણી વાર વિષયની એક જ વાજુ જોઈ શકીએ છીએ; આપણી કલ્પના તેના સંબંધની વધી વસ્તુઓને ગ્રહણ કરી શકતી નથી. આ દોષમાંથી મારા ભાસ્વા પ્રમાણે કોઈ પણ માણસ મુક્ત નથી. આપણે થોડું જ દેખીએ છીએ, અને થોડું જ જાણીએ છીએ, અને આપણા અધૂરા વિચારોને લીધે આપણાં અનુમાનો પણ અધૂરાં થાય તેમાં કશી નવાઈ નથી. આથી કરીને, પોતાની બુદ્ધિનું જેને સર્વથી વધારે ગુમાન હોય તેના માણસને

પણ શીખામણ મઠી શકે, કે બીજાઓની સાથે, બલકે શક્તિ, ચપલતા, અને ગાંભીર્યમાં પોતાનાથી ઉતરતા હોય તેવાની સાથે પણ વાત કરવાથી લાભ છે. કારણકે જ્યારે કોઈ પણ માણસ વધું તો જોઈ શકતો જ નથી, અને સાધારણ રીતે આપણે વધા આપણી જૂદી જૂદી સ્થિતિ પ્રમાણે એક જ વસ્તુને જૂદીજૂદી રીતે જોઈએ છીએ, ત્યારે જે વિચારો પોતાના મનમાં આવ્યા ન હોય; અને જે પોતાના મનમાં આવે તો ઉપયુક્ત થાય, તેવા વિચારો બીજાઓને આવે છે. કે કેમ એ તપાસવું અયોગ્ય નથી, એ તપાસવામાં કોઈ નીચું થતું નથી.” * * *

“કેટલાએક માણસો ય્વરી રીતે વિચાર કરનારા અને સત્યને ચાંદનારા હોવા છતાં ઘણાં સત્યો શોધી શકતા નથી. તેમના મનમાં સત્ય અને અસત્યનું મિશ્રણ થયેલું હોય છે; તેમના નિર્ણયોમાં શૈથિલ્ય અને દોષ દેખાઈ આવે છે; અને તેઓ મત બાંધવામાં ઘણી વાર ભૂલ કરે છે. કારણ એટલું જ કે તેઓ એક જ પ્રકારનાં માણસો સાથે વાત કરે છે, એક જ પદ્ધતિનાં પુસ્તકો વાંચે છે, અને એક જ જાતના સિવાય બીજા વિચારો સાંભળતા નથી. * * * તેઓ એકાદ નાની ટાકરીમાં ઓઢાડીતા આડતિયાઓ સાથે ટીક વ્યાપાર ચલાવે છે; * * * અને જે યુગમાં તેઓ સંતોષથી પડી રહે છે તેના માલની જો કે તેઓ ટીક વ્યવસ્થા કરે છે, તોપણ જ્ઞાનના મહાસાગરમાં ઉતરવાની હિંમત ધરતા નથી; અને બીજા ભાગોમાં કુદરતે જે યુગનાઓ ભરી રાખ્યા છે તે જોવા જતા નથી. તેમની પોતાની નાની જગ્યાઓના યુગનાની જ તેઓ નિરંતર પ્રશંસા કર્યા કરે છે, અને એ જગ્યામાં જ સ્થિતિની સકલ દૃષ્ટ વસ્તુઓ ભરેલી છે એમ માની વેસે છે; પણ વસ્તુતઃ એ બીજા યુગનાઓ ઓછા કિંમતી કે ઉપયોગી હોતા નથી.”

૧૩. લૉક અને રૂસો.— રૂસો જેને “સુઝ લૉક” કરીને કહે છે, તેની ઢાયા એમલમાં ઘણે સ્થળે જણાઈ આવે છે. જ્યારે આપણે રૂસોના વિચિત્ર તરંગો જોઈશું, ત્યારે આપણને તેના ગુરુના વ્યાવહારિક ગુણો અને વિવેક કંદાચ વધારે પ્રશંસાપાત્ર લાગશે. લૉકને શોભાની

દરકાર નથી; તે પોતાને જે વિચાર સ્વરા લાગે છે તે માત્ર સરલતાથી પ્રદર્શિત કરે છે, અને પોતે પોતાને સમજે તથા વીજા પણ પોતાનો આશય સમજે તે સિવાય તેને વીજી કશી અપેક્ષા નથી. રુસ્સોની કલ્પના સદૈવ ભ્રમણમાં રહે છે, તે કદાપિ આવેશથી મુક્ત થતો નથી, અને પરમ ઉન્નત સત્યોની સાથે તે ઘણી વાર હતાવળથી વાંધેલાં મતો અને અયોગ્ય સ્વંડનો મેળવી દે છે. ઇથી ઝલદું, લૉકની વિચારશ્રેણી નિરંતર સૌમ્ય, તેની શૈલી નિરંતર સરલ અને આવેશ-રહિત, અને તે પોતે નિરંતર સ્વસ્થ માલુમ પડે છે. તેનાં પુસ્તકોમાં દોષો નથી તેમ નથી, પણ ગુણ ઘણા છે; અને શિક્ષણનો એક સમયે ઇતિહાસક કહે છે, કે “પ્રજાઓમાં જેવી ઇંગ્લંડની ગણના અને પદવી છે તેવી શિક્ષકોમાં લૉકની છે,” એ આપણને વાસ્તવિક લાગે છે.

૧૪. વ્યવસ્થેદક સંક્ષેપ.—૧. લૉકનો અભ્યાસ કરવાથી માલુમ પડે છે કે અમુક સમાજમાં અમુક સમયે ફિલસુફી, રાજનીતિ, ધર્મ, શાસ્ત્ર, વગેરે સંબંધી જે વિચારો પ્રચલિત હોય, તેને અનુરૂપ જ શિક્ષણના ઉદ્દેશો અને તેની પદ્ધતિઓ નિર્ણયિત થાય છે; અને ઇટલું સ્પષ્ટ જણાય છે કે પર્યંતસ્થ વિચારો ધારણ કરવાનું પણ મનુષ્યમનનું એક વલણ છે.

૨. મનુષ્યવિચારની આંતર પ્રવૃત્તિ મુખ્યત્વે કરીને સોક્રેટીસના તત્ત્વદર્શનમાં અને વાલ્ટ પ્રવૃત્તિ મુખ્યત્વે કરીને લેકનના તત્ત્વદર્શનમાં સ્ફુટિત થયેલી છે; અને એ મૂલદ્વયમાંથી તાત્ત્વિક અને વાસ્તવિક એ પ્રમાણે શિક્ષકોની બે શાલાઓ પ્રસૂત થયેલી છે. પહેલી શાલાના શિક્ષકો કેલવ્રણીને અને વીજાના જ્ઞાનને પ્રાધાન્ય આપે છે. સત્તરમી સદીમાં માલબ્રાન્શ અને લૉક એ અનુક્રમે સોક્રેટીસ અને લેકનના અનુગામીઓ છે; અને વચ્ચેમાં થોડેઘણે અંશે તેમના પુરોગામીઓનાં દોષો જોઈ શકાય છે.

૩. પ્રાચીન ભાષાઓના અભ્યાસનું સ્વંડન, અભ્યાસને ક્રીડા જેવો બનાવવાનો પ્રયત્ન, કોમલ નિયમનનો ઉપયોગ, અને ઉપયોગી વ્યાવહારિક વિષયોનું મહત્ત્વ, એ વધામાં રેનેસાન્સના આધ્રાતનો પ્રત્યાધ્રાત થતો સમજી શકાય છે.

પ્રકરણ ૨૦.

રૂસો.

૧. ઉચ્ચારણ અને આચરણ.* — શિક્ષણના ઇતિહાસમાં જે મહાપુરુષોની આપણે પિઠાન કરીએ છીએ, તેમાંના કેટલાએક શ્રેષ્ઠ વસ્તુઓ કહી ગયા છે, અને કેટલાએક કરી ગયેલા છે. ઘણાં ધણાં આચરણમાં પ્રવૃત્ત થયેલા શિક્ષકોએ પોતપોતાના સમયમાં પ્રવર્તતા વિચારો ઉપરાંત નવીન વિચારો ઉચ્ચારવાનો શ્રમ લીધેલો નથી; અને ઘણાં ધણાં આચરણમાં પ્રવૃત્ત થયેલા સાક્ષરોએ પોતાના વિચારો પ્રમાણે આચરવાનો શ્રમ લીધેલો નથી. એવો પ્રશ્ન થઈ શકે કે કહી જવું અને કરી જવું એ બન્નેમાં શ્રેષ્ઠતા પ્રાપ્ત કરવાનું એક જ માણસથી કેમ ન બની શકે? અને તેનો એક ઉત્તર આપી શકાય. વીજા વિષયોની માફક શિક્ષણમાં પણ ઉત્કૃષ્ટ વિચારને અનુરૂપ આચારની યોજના કરતાં વિલંબ લાગે છે. મોટા વિચારોની ગતિ ઘણે અંશે મહાનદોની ગતિને મળતી આવે છે. મૂઠની નજીકમાં જ્યારે તેઓ પરમ સુંદર અને આ-

* ઉચ્ચારણ અને આચરણ, વિચાર અને આચાર, કલ્પના અને ક્રિયા, એનો ભેદ દેખાય છે તેના કરતાં વધારે સૂક્ષ્મ છે. આપણે વધા સાધારણ મનુષ્યો સત્યો જોઈએ છીએ, પણ પૂર્ણ અંશે નહીં; વિચારો કરીએ છીએ, પણ સ્પષ્ટતાથી નહીં. થોડાંએક અસાધારણ મનુષ્યો અમુક સત્યોને પૂર્ણ અંશે જોઈ શકે છે, અને અમુક વિષયોમાં સ્પષ્ટતાથી વિચાર કરી શકે છે. તેઓમાંના જેમનામાં વર્ણવેલ સત્યો હોય છે, તેઓ મોંઝેન અને રૂસોની માફક વિચાર, અને વાળી બહેને અમર કરી શકે છે. જેમનામાં વર્ણવેલ સત્યો નથી હોતું તેઓ પુસ્તકો દ્વારા પોતાના વિચારોને અમર કરી શકતા નથી, પણ કાર્યો દ્વારા કરે છે. કોમેનીઅસ, પેસ્ટેલોઈટ્સી અને ફ્રાન્કલ એ આ પ્રકારના દ્રષ્ટાઓ છે; અને તેમની જેમ્સ હુડ્ડો જેવા શિક્ષકોની સાથે ગણના કરવાની નથી. દશાહરણ તરીકે, ફ્રાન્કલની બાલવાટિકા (કિન્ડરગાર્ટન) એ વસ્તુગત કાર્ય નહીં પણ વસ્તુગત વિચાર છે; તેને અનુરૂપ કાર્યો તો હજી હવે થવાનાં છે. બાલવાટિકા એ ક્રિયા નહીં પણ યોજના છે, એ જે લોકો તેનો ઉપયોગ કરે છે તેમાંના ઘણા ધણાની નિષ્ફળતાથી સિદ્ધ થાય છે. ફ્રાન્કલની યોજના બાલકોને માટે ક્રીડારામની નથી, કે મુશ્કેલ કરીને ક્રીડામાં જ્ઞાન આપવાની (= “શિશુશિક્ષણ”ની) પણ નથી; તેના મત પ્રમાણે બાલકો બાલવૃક્ષો જેવા છે, અને બાલોચાપાલકનું કામ તેમની શક્તિઓનું સંવર્ધન કરવાનું છે. વિચાર જે પ્રમાણે શબ્દગત હોય છે, તે પ્રમાણે વસ્તુગત પણ હોય છે; વિચાર એ ક્રિયા નથી, તે ક્રિયામાં એકદમ પ્રયુજ્ય થઈ શકે એમ પણ નથી.

કર્પક દેખાય છે; ત્યારે તેઓ ઉપયોગી થઈ શકતા નથી. જે ગિરિવ-
રોમાં તેઓ ઉત્પન્ન થાય છે તેનો તેઓ ત્યાગ કરે, અને ધોધનું વહન
છોડીને સામાન્ય માણસોના આવાસની નજીકનાં સપાટ મેદાનોમાં વ-
હેતા થાય, ત્યાર પહેલાં તેમનો નિત્યના વ્યવહારમાં ઉપયોગ થઈ શકે
નહીં. મોટા વિચારો હોકાયંત્રના જેવા છે; તેઓ પહોંચવાના સ્થળનો
દિશા વતાવે છે, પણ માર્ગની મુશ્કેલીઓ વતાવતા નથી. રૂસોનો
શ્રેષ્ઠતા તેના વિચારોની છે; તેના શ્રેષ્ઠ વિચારોને અનુરૂપ આચાર યતા
તો કોણ જાણે કેટલાં શતકો વીતી જશે.

૨. અઢારમી સદીની સંહારક પ્રવૃત્તિ.— અઢારમી સદીનું મુખ્ય
લક્ષણ માનસિક પ્રવૃત્તિનું હતું, અને એ પ્રવૃત્તિનું મુખ્ય કર્તવ્ય સંહાર
કરવાનું હતું. મધ્યકાલના ઘણા વિચારોથી ધૂરપ આગળ ચાલ્યું
હતું; અને એ કાળે વારસામાં આપેલી સમાજવ્યવસ્થા એટલી જીર્ણ
થઈ ગઈ હતી, કે તેના પર વરાવર સામર્થ્ય અજમાવવામાં આવે તો
તે તરત નષ્ટ થાય. પ્રતિરોધ કરતી અને માર થઈ પડતી ઘણી વસ્તુ-
ઓનો ઉચ્છેદ કરવાનો હતો; અને તેટલા માટે પ્રબળ ઉચ્છેદક
શક્તિની જરૂર હતી. સદીના વેચલાં ભાગમાં પ્રસિદ્ધ થયેલાં પુસ્ત-
કોમાં એ શક્તિ દેખાતી હતી; અને તેમાં એક લેખક એવો હતો, કે
જે વીજા વધા કરતાં વધારે અસર કરી શકતો હતો, અને વીજા
વધારી જૂદો પડતો હતો. તે કશી કુટુંબગ્રંથિ વગરનો, સામાજિક
સ્થિતિ વગરનો, લગભગ કેળવણી વગરનો, અને આચરણમાં લગભગ
નીતિ વગરનો હતો, એમ સાધારણ રીતે કહી શકાય; જોકે તેનું
ચરિત્ર એવું વિલક્ષણ છે કે તેને માટે એકાદ વાક્યમાં અભિપ્રાય આપી
શકાય નહીં. રૂસોનાં પુસ્તકો અને તેનાં પરિણામો દુનિયાના ઇતિ-
હાસમાંની થોડીએક પરમ ચમત્કારિક વસ્તુઓ છે; અને વિશેષ
કરીને શિક્ષણમાં તો માઉટેન, કોમેનીડસ, કે લૉકે પણ તેના કરતાં
વધારે શ્રેયસ્કર ભાવના ઉત્પન્ન કરેલી નહીં એમ ઇતિહાસકને માનવું
પડે છે.

૩. કુદરતી સ્થિતિ.-- રુસો જે લેખથી પ્રથમ પ્રખ્યાત થયો, તેમાં તેનો એમ વતાવવાનો પ્રયત્ન છે કે શાસ્ત્રો, કલાઓ, અને સુધારાના વિસ્તારને લીધે પ્રથમથી જ નુકસાન થતું આવ્યું છે; અને મનુષ્યે સુખી થવું હોય તો તેણે સર્વે કલાઓ અને સુધારાનો ત્યાગ કરીને ફરી “કુદરતી સ્થિતિ” પ્રાપ્ત કરવી જોઈએ. મનુષ્ય પોતાની શોધોને અનુસરવાથી દુઃખી થયો છે, માટે જો એ વધી શોધો ભૂંડે લેવામાં આવે તો ફરીને સુખી થાય. દલીલ કંઈક આવી જાતની લાગે છે: મનુષ્ય પ્રથમ સુખી હતો. મનુષ્ય હાલ દુઃખી છે: જેજે કરવામાં આવ્યું છે તે તોડી નાખશે તો મનુષ્ય ફરીને સુખી થશે.

મનુષ્યોની શોધો પહેલાં આ પ્રકારની એક કુદરતી સ્થિતિ હતી, એ સિદ્ધાંત રુસો બેધડક શિક્ષણને લાગુ પાડે છે, અને તે પરથી નીચે પ્રમાણે નિયમ કહાડે છે: “જે પ્રમાણે કરવામાં આવતું હોય તેથી ઝલટું કરો, એટલે તમે વાજવી કરી શકશો.” તેનો સલાહ સુધારાની નહીં પણ ઉચ્છેદની હતી. તેણે સામાન્ય નિશાળનું શિક્ષણ લઈને તેનો પરિહાસ કરેલો, અને खरेखर તેણે તેની વેવક્રુફી સાબિત કરેલી. જે સિદ્ધાંત વડે તેણે આજના યુરોપના મન ઉપર એટલી વધી અસર કરેલી, તે કુદરતી સ્થિતિનો અપૂર્વ સિદ્ધાંત જાળવાને કોઈને પણ કુતૂહલ થાય; કોઈને પણ શાસ્ત્રો અને કલાઓ હાનિકારક છે એ વિચાર-વિલક્ષણ લાગે; અને તેટલા માટે આપણે તેનો સંક્ષેપ આપીશું.

“કલાઓએ આપણી ઢબઢબને રૂપ આપ્યું, અને આવેશને માટે પરમ સૂક્ષ્મ ભાષા બોલતાં શીખવ્યું, ત્યાર પહેલાં માણસો જંગલી હોવા છતાં સ્વાભાવિક હતા; અને રીતમાતના દોષથી વર્તન દુષ્ટ હશે એમ તરત જળાઈ આવતું. હાલ આપણી રીતમાતમાં એવી નીચ અને ભ્રાંતિ-જનક એકતા આવી ગઈ છે, કે વધાં હૃદય સરસી જાતનાં લાગે છે. એથી કરીને આપણે કેવા પ્રકારના માણસની સાથે કામ પાડીએ છીએ તે સમજાતું નથી; એથી કરીને વહેમ, ધાસ્તી, ગુપ્તિ, છલ, વગેરે દુષ્ટ વૃત્તિઓ વધી પડી છે, અને સમ્યક્તાના નિમ્ન લેપની નીચે નાસ્તિકતા,

અભિમાન, નિંદા, વગેરે હુપાવી શકાય છે. આ વર્થાં મર્યાદા પરિ-
ણામોનું અમુક કારણ હોવું જોઈએ. ઇતિહાસ વતાવે છે કે એ કારણ
શાસ્ત્ર અને કલાઓના વિસ્તારમાં રહ્યું છે. ઇજિપ્ત કે જે એક વાર
ઉત્કૃષ્ટ હતું, તે ફિલસુફી અને કલાઓને જન્મ આપનારું થયું, કે
તરત તેના પર કેમ્બીસિસ, ગ્રીકો, રોમનો, આરબો, અને છેવટે
તુર્કીઓએ વિજય મેળવ્યો. ગ્રીસે બે વાર એશિયા જીતેલો. એક વાર
ટ્રોયના ઘેરામાં અને બીજી વાર તેના મુલકમાં; પણ એ જ ગ્રીસમાં
કલાઓની ઉન્નતિ થઈ, કે જોઈ લ્યો નીતિની અવગતિ, અને મેક્સી-
કોનની ધુરા. રોમ અને ચીનની પણ એ જ પ્રમાણે દશા થયેલી દેખાય
છે. * * * * * ઈશ્વરના માનીતા લોકો શાસ્ત્રનાં ચાહનારો ન હતા;
અને જ્યારે નવો ધર્મ દાખલ થયેલો, ત્યારે ક્રાઈસ્ટે તેના પ્રચારનું કામ
પંડિતોને નહીં પણ સરલ અને ગરીબ લોકોને— મચ્છીમારોને અને
મજૂરોને સોંપેલું.

“આ પ્રમાણે પરમકૃપાલુ પરમેશ્વરે આપણને જે સુખકારક
અજ્ઞાનમાં મૂકેલા તેમાંથી બહાર નીકળવાનો પ્રયત્ન કરતાં આપણને
સૌંસવું પડ્યું છે. * * * કુદરત અમુકં બાવતો આપણાથી ગુપ્ત રાખે
છે, તે માત્ર એટલા જ માટે કે અમુકં દુઃખોથી આપણે દૂર રહી શકીએ.

“શું ત્યારે પ્રમાણિકતા એ અજ્ઞાનની જ ઉત્પત્તિ છે; અને શું શાસ્ત્ર
અને નીતિ એક બીજાંથી ચરેચર વિરુદ્ધ છે? આવો પ્રશ્ન કરવો
મિથ્યા છે; કારણકે જો તમે શાસ્ત્રો સંબંધી ઝંડા ઉતરીને વિચાર
કરશો, તો તેઓ પણ ऐतिहासिक अनुमानનું સમર્થન કરે છે
એવું સમજાશે. ઉદાહરણ તરીકે, ટાગોર શાસ્ત્ર વહેમમાંથી ઉત્પન્ન થયેલું
છે; ભૂમિતિ લાભની દૃષ્ટિમાંથી; પદાર્થવિજ્ઞાન નિષ્ફળ જિજ્ઞાસામાંથી;
વર્થાં શાસ્ત્રો અને નીતિશાસ્ત્ર સુદ્ધાં અભિમાનમાંથી. આપણે શું નિરંતર
શબ્દોના દાસ રહીશું, અને શાસ્ત્ર, ફિલસુફી, વગેરેનાં એ વર્થાં મધ્ય
નામો યોગ્ય અને ફલપ્રદ વસ્તુઓનાં છે એમ માનીશું? કદાપિ નહીં.

“સત્યને શોધવા જતાં માર્ગમાં આપણે કેટલી વધી મૂલો કરીએ છીએ, અને સત્ય ઉપયોગી છે તેના કરતાં એ મૂલો કેટલી વધારે હાનિકારક છે? અને જ્યારે સત્ય મળ્યું એમ આપણને લાગે, ત્યારે તે સત્ય જ છે એનું પ્રમાણ શું? અને આખરે જ્યારે તે મળે, ત્યારે કોણ એમ નિશ્ચયથી કહી શકશે, કે “હું તો તેનો સારો ઉપયોગ કરીશ?” જો દેવો શાસ્ત્રનું સંવર્દન કરતા હોય, તો શ્રેય જ ઉત્પન્ન થવું જોઈએ; અને સોક્રેટીસ જેવા મહાપુરુષો જેઓ વીજાના અગ્રેસર થવાને જન્મે છે તેમને માટે પણ એમ જ કહી શકાય. પણ સાધારણ માણસો કંઈ દેવો જેવા કે સોક્રેટીસ જેવા હોતા નથી.

* * * * *

“અને એ સિદ્ધ છે કે કલાઓનો વિસ્તાર એશઆરામનું ઉત્તેજન કરે છે, અને આપણો પોતાનો અનુભવ તથા ઇતિહાસ વતાવે છે તે પ્રમાણે જે ગુણોથી દેશની સ્વતંત્રતા જાળવી શકાય છે તે લઢાયક ગુણો એશઆરામથી નાશ પામે છે, એટલું જ નહીં પણ જે ગુણોને લીધે જ દેશની સ્વતંત્રતા જાળવવા યોગ્ય થાય છે તે સુદ્ધાં યથી નાવૃદ્ધ થાય છે. તમારા વાલ્કી મોટા ધર્મવાળી પાટશાલાઓમાં જઈને બધું શીખે છે, માત્ર તેમની ખરજો સિવાય. દુનિયામાં કોઈ સ્થળે નહીં વપરાતી ભાષાઓ વોલી શકવા છતાં તેઓ સ્વભાષામાં અજ્ઞાન રહે છે; તેઓ પોતે પણ ન સમજી શકે તેવી કવિતાઓ તેઓ રચી શકે છે; અને અસત્ય તથા સત્યનો ભેદ જાણવાની શક્તિ નહીં હોવા છતાં તેઓ એ ભેદ વીજાઓ ન જાણી શકે એવી રીતે હેત્વાભાસ વાપરી શકે છે; ઔદાર્ય, ન્યાય, મિતાચાર, ધૈર્ય, દયા, તેનું એમને કશું જ્ઞાન નથી; અને તેઓ હિંદુસ્થાનનું નામ સાંભળે ત્યારે માનપૂર્વક મીતિ લાગવાને વદલે તેમને ત્રાસ લાગે છે.

“વુદ્ધિનું માન વધવાથી અને સદ્ગુણનું ઉત્તરવાથી જે હાનિકારક અસમાનતા દાખલ થાય છે તેનાં જ આ વધાં દુષ્પરિણામ છે. માણસો કોઈ પણ પુરુષ સંબંધી તે પ્રમાણિક છે કે કેમ એમ પૂછતા નથી, પણ

તે હુશિયાર છે કે નહીં એમ પૂછે છે; અને પુસ્તક સંબંધી તે સારું છે કે કેમ એ પૂછવાને બદલે તે સારી રીતે લખાયેલું છે કે નહીં એમ પૂછે છે, અને જે ફિલસૂફો તથા હાપ્પણને આપણે ચિરસ્થાયી કોર્તિનું પારિ-
તોષિક આપો એ છીએ તેમાં આખરે દમ કેટલો છે? એ વધા ઢાઢ્યા માણ-
સોની વાત સાંભળતાં તમને એમ નથી લાગતું કે એ વધા માત્ર જલ્પકો
અને ઉચ્ચ સ્વરે પોકારનારા છે, કે ‘મારી પાસે આવો; હું જ તમને
કદાપિ છેતરીશ નહીં, અને હમેશાં खरा માપથી આપીશ?’ એક
કહે છે કે પદાર્થ છે જ નહીં અને વધો માત્ર આભાસ છે; વીજો કહે છે
કે પદાર્થ સિવાય વીજું કંઈ છે જ નહીં અને જગત સિવાય કોઈ દેશ્વર
નથી: એક કહે છે કે સારું અને खराબ, નીતિ અને અનીતિ એ વધો
ભ્રમ છે; વીજો કહે છે કે માણસો માત્ર વરુ જેવાં છે, અને તેઓ એક વી-
જાનું નિશ્ચિત હૃદયે મક્ષણ કરી શકે. આવા વિલક્ષણ પુરુષોને જીવિત
પર્યંત માન મળે છે; અને મૃત્યુ પછી તેમને અમર કરવામાં આવે છે,
અને હાલ વઢી આપણે એવાં ઉન્મત્ત કથનો ચિરસ્થાયી કરવાની કઢા
શોધી કહાડી છે; અને મુદ્રણની એ પળ વલિહારી છે કે તેના વડે હાંડસ
અને સ્પાઇનોઝાના વિચારો યાવચ્છંદ્રદિવાકરૌ કાયમ રહેશે. વેશકો,
જ્યારે રાજાઓને खबर પડશે કે મુદ્રણથી કેટલી વધી હાનિ થઈ છે,
ત્યારે તેઓ એ કઢાને જેટલા પ્રયાસથી દાખલ કરેલી તેટલા જ પ્રયા-
સથી તેઓ તેને ધૂરપમાંથી દેશનિકાલ કરશે.

* * * * *

“ટૂંકામાં, અજ્ઞાન બે પ્રકારનું છે: એક પાશવી, અને ક્રૂર છે, તે દુષ્ટ
હૃદયમાંથી જન્મ પામે છે, દુર્ગુણોને વધારે છે, વૃદ્ધિને ભ્રષ્ટ કરે છે, અને
આત્માને મલિનતા આપે છે; વીજું અજ્ઞાન આપણી શક્તિની સીમામાં
જ જિજ્ઞાસાને રાખવામાં સમાયેલું છે; એ અજ્ઞાન નષ્ટ છે અને સદ્ગુ-
ણના સ્નેહમાંથી ઉત્પન્ન થાય છે; તે જે વસ્તુ મનુષ્ય હૃદયને પૂર્ણ ન
કરી શકે અથવા તેને સુધારી ન શકે તેના તરફ જ ઉદાસીન રહે
છે, એ અજ્ઞાન મગોહર અને કિંમતી છે, અને નિર્મલ તથા સ્વસ્થ મગનો

ખજાનો છે. એવું મન પોતાની નિર્મલતા વડે જ સુખ માની શકે છે; તેને વીજા સાંસ્કારિક કહે તેથી થતા સુખની અપેક્ષા નથી." (જૉન મોરલી કૃત રૂસો ઉપરથી.)

આ વિચિત્ર વિચારોમાં જે અસત્ય છે તે હાલ કોઈને વતાવવું પડે તેમ નથી; તેમાં જે સત્ય છે તેનું વારંવાર વિસ્મરણ થવાનો સંભવ છે. પ્રજાઓની ઉન્નતિ વૃદ્ધિ ઉપર નહીં પણ નીતિ ઉપર આધાર રાખે છે, એ સત્ય રાજમંત્રીઓએ નિરંતર ધ્યાનમાં રાખવા લાયક છે; અને અમુક વ્યક્તિની ઉન્નતિ તેની વૃદ્ધિના કરતાં નીતિના ઉપર વધારે આધાર રાખે છે એ શિક્ષકે પણ ભૂલી જવાનું નથી.

રૂસોની વીજી ધૂવી એ છે કે તેનામાં સંપૂર્ણ વૃદ્ધિમોક્ષ છે. પ્રચલિત વિચારોથી તે સર્વથા છૂટો રહી શકે છે, તેના પોતાના વિચારો ધરા હોય કે છોટા, પણ તે કોઈનો એ અનુવાદ માત્ર કરતો નથી. તે આપણને વહુ સત્ય આપી શકતો નથી, પણ વહુ સત્ય આપણે મેળવી શકીએ એવી સ્થિતિ આપી શકે છે. તેનો અસાધારણ ઉત્સાહ અને આવેશ વાચકમાં પણ પ્રવેશ કરે છે, અને તેનો પણ વૃદ્ધિમોક્ષ થાય છે. થોડાંક લેખકો એવા છે કે જેમને આપણે તેમનો પાસેથી મળેલા વિચારોની યાત્રા નહીં પણ તેમના સંસર્ગથી મળેલી વૃત્તિની યાત્રા વધારે યાચીએ છીએ. ઍરિસ્ટોટલ પ્લેટોના કરતાં વધારે સત્યો શીખવે છે, પણ યરી સત્યપ્રીતિ ઉત્પન્ન કરવામાં પ્લેટો ઍરિસ્ટોટલથી ચડી જાય છે. રૂસો પણ પ્લેટોના વર્ગમાં છે.

૪. એમલના સિદ્ધાંતો.—આજના પુસ્તકમાં કેટલાંક સામાન્ય સિદ્ધાંતોનું નિરૂપણ હોવાને લીધે તેમાં અમુક યોજના અને વ્યવસ્થા માલુમ પડે છે.

પ્રથમ તો એ કે વાલક પ્રકૃતિથી છેક નિર્દોષ અને સાધુ છે. એમલના પ્રારંભમાં જ નીચેનો નિર્દેશ આવે છે:—

“ઈશ્વરના હાથમાંથી આવતાં વધી વસ્તુઓ સારી હોય છે: માણસના હાથમાં વધી વસ્તુઓ વગડે છે”. અને વીજે સ્થળે, “આપણે આટલી વાત

તો સિદ્ધ જ થયેલી માનવી કે પ્રકૃતિની પ્રથમ પ્રવૃત્તિ હમેશાં શ્રેયસ્કર હોય છે. મનુષ્યહૃદયમાં જન્મથી કશો દોષ છે જ નહીં.”

વેશક, જે લોકો વાલકને પાપી અને જન્મ પહેલાં જ દુટ થઈ ગયેલો ગણે છે, તેમનું ઁંડન કરવામાં રૂસો યોગ્ય કરે છે; પણ જ્યારે તે કહે છે કે જનસ્વભાવમાં પાપનું વીજ પળ નથી, ત્યારે તે ભૂલ લાયક છે. તે કહે છે કે જનસમાજ દુટ અને પાપી છે, અને સમાજમાંથી જ વધું પાપ ઉદ્ભવે છે; એ હાનિકારક અસરમાંથી વાલકના આત્માને વચાવવાનો છે. પણ એવો પ્રશ્ન કરી શકાય કે સમાજ શી રીતે દુટ અને પાપી થયો? સમાજ એ માત્ર વ્યક્તિઓનો સમૂહ છે, અને જો વ્યક્તિઓ નિર્દોષ હોય તો સમૂહ શી રીતે દુટ અને પાપી થઈ શકે? એ તો વદતોવ્યાઘાત થાય. પણ આપણે રૂસોના વિરોધો જવા દઈશું; મુખ્ય લક્ષમાં રાખવાની વાત એ છે કે તે એમેલ માટે જે શિક્ષણની યોજના કરે છે તેનાં મુખ્ય લક્ષણો વાલકની સાધુતાના વિચારમાંથી જ ઉદ્ભવે છે, એ શિક્ષણ સ્વાભાવિક અને અક્રિય થવાનું છે.

‘ એક પ્રસિદ્ધ ટીકાકાર કહે છે: “એમેલ પ્રકૃતિનું વાલક છે, અને પ્રકૃતિની અપેક્ષાઓ પૂર્ણ કરવાને પ્રકૃતિના નિયમો પ્રમાણે પ્રકૃતિથી કેલવણી પામે છે. આ વિચાર, કંઈ પુસ્તકની શરૂઆતમાં જ મૂકી દીધો છે એમ નથી, પણ એ આખા પુસ્તકનો આત્મા છે; અને તે એવો છે કે જે નિયમો અને સૂચનાઓ રૂસોની યોજનાને એટલી આકર્ષક બનાવે છે તે તેમાંથી લઈ લેવામાં આવે, તો ભયંકર થઈ પડે.”

સમાજે જે કંઈ સ્થાપિત કર્યું છે તે કૃત્રિમ છે એમ કહીને રૂસો નેનું ઁંડન કરે છે. પડો ગયેલા રિવાજોને તે વિકારે છે; અને એમેલને તે પ્રકૃતિની શાલ્માં મૂકીને લગભગ જંગલો માણસની માફક ઉછેરે છે.

વીજી તરફ જોતાં એમેલનું શિક્ષણ વિશેષે કરીને તે વાર વર્ષનો થાય ત્યાં સુધી અક્રિય અને પ્રતિષેધક રહે છે; એટલે કે ત્યાં સુધી રૂસો પ્રકૃતિને તેને ગમે તે રસ્તો લેવા દે છે. જેઓ પ્રકૃતિને લેવા માનતા હોય તેમના મતથી શિક્ષણનું કામ પ્રતિરોધ અને નિગ્રહનું છે. પણ

પ્રકૃતિ શ્રેયજનની છે, અને તેટલા માટે તેને યથેચ્છ વર્તવા દેવામાં જ શિક્ષણની પર્યાપ્તિ થાય છે. જૂદાજૂદા અભિપ્રાયોના આઘાતથી વાઙ્કનું રક્ષણ કરવું, વચ્ચતસર તેના આત્માની આસપાસ દિવાલ તૈયાર કરવી, અને એ પ્રમાણે વહારની કશી અસર વગર તેની શક્તિઓને યથેચ્છ પ્રસ્ફુટિત થવા દેવી,—આ તેનો ઉદ્દેશ છે.

એમેલની અંદરનો વીજો મુખ્ય સિદ્ધાંત શિક્ષણના સ્વરૂપ સંબંધી છે, અને તે નીચેનાં અવતરણો પરથી સ્પષ્ટ થશે:—

“આપો નિર્વૃત્ત જન્મીએ છીએ, આપણને વાળની જરૂર છે; આપણે વધી વસ્તુઓ વગર જન્મીએ છીએ, આપણને મદદનો જરૂર છે; આપણે વિવેકરહિત જન્મીએ છીએ, આપણને વિવેકની જરૂર છે. જે કંઈ આપણી પાસે જન્મથી હોતું નથી, અને જેની આપણને મોટા થતાં જરૂર પડે છે, તે આપણને કેલવગીથી પ્રાપ્ત થાય છે. આ કેલવગી આપણને કુદરત તરફથી, માણસો તરફથી, અને વસ્તુઓ તરફથી મળે છે. આપણી इन्द्रियो અને શક્તિઓનું સંવર્દન એ કુદરતની કેલવગી છે. એ સંવર્દનનો ઉપયોગ કરતાં આવડે એ મનુષ્યો પાસેથી મળતી કેલવગી છે. અને આસપાસની વસ્તુઓ પાસેથી આપણને જે અનુભવ પ્રાપ્ત થાય તે વસ્તુઓથી અપાતી કેલવગી છે.”

“પૂર્ણતા થવાને માટે આ ત્રણેય જાતની કેલવગી આવશ્યક છે, તેટલા જ માટે જે આપણાથી છેક સ્વતંત્ર છે તેના વડે આપણે વીજી બેની વ્યવસ્થા કરવી જોઈએ.”

“શિક્ષકનું કામ શીખવવાનું નહીં પણ દોરવાનું છે. તેણે સિદ્ધાંતો આપવાના નથી પણ તે શોધતાં વિદ્યાર્થીઓને શીખવવાનું છે. હું અતિશય કઠિન કલાની હિમાયત કરું છું;—સિદ્ધાંતો આપ્યા વગર દોરવાની, અને કશું ન કરવા વડે વધું કરવાની.”

“પણ સાંસારિક પ્રસંગો અને જિંદગીની જરૂરો સુદ્ધાંતો વિચાર કરવો પડે છે; ત્યારે શિક્ષકે શું કરવું? મારા શિષ્યને સૈનિક, કે આચાર્ય, કે પક્ષવાદી, કે ગમે તે થવું હોય, તેની મને ચિંતા નથી.

તે પોતાના વાપદાંદાના, ધંધામાં પડે ત્યાર પહેલાં, પ્રકૃતિ તેને માણસ થવાની આજ્ઞા કરે છે; અને મનુષ્ય તરીકે કેવું જીવન ગાળવું એ હું તેને શીખવવા માંગું છું. હું કબૂલ કરું છું કે મારા હાંથમાંથી જતો વચ્ચે તે ન્યાયાધ્યક્ષ, કે સૈનિક, કે આચાર્ય નહીં થાય; પહેલવહેલો તો તે માણસ થશે. પણ માણસે જેવા થવું જોઈએ, તેવો તે ગ્રસંગ આવતાં થઈ શકશે.”

હવે, “જીવવું એટલે શ્વાસ લેવો એટલું જ નથી; જીવવું એટલે તો કામ કરવું, અને આપણા અવ્યયો, હિંદ્રિયો, શક્તિઓ, અને જેને લીધે આપણને જીવવાનું માન થાય છે તે વધાનો ઉપયોગ કરવો, એ છે. સર્વથી વધારે જીવ્યો કોણ કહેવાય? જેને સર્વથી વધારે વર્ષો ગાળ્યાં હોય તે નહીં પણ જેને જીવનમાં સર્વથી વધારે અનુભવ મેળવ્યો હોય તે.”

આ ઉપરથી ફાલિત થાય છે કે શિક્ષકનો ઉદ્દેશ સંપૂર્ણ જીવનને માટે યોગ્યતા ઉત્પન્ન કરવાનો છે.

પણ સાધારણ કેળવણી બાલકના જીવનને સંવર્ધિત કરવાને વડલે જ્ઞાનની છાતર બાલ્યાવસ્થાનું બલિદાન આપે છે, અથવા ચર્ચા કરીને તરુણ અથવા પ્રૌઢને જે જ્ઞાન ઉપયોગી થશે એવું મનાતું હોય તેના આભાસની છાતર. રુસોનો મોટો ગુણ એ છે કે તે આ મૂલનું ચંદન કરે છે. એમ્મેલનું પૃથક્કરણ કરતાં આપણને સ્પષ્ટ માલુમ પડશે કે રુસોની અક્રિય અને પ્રતિષેધક કેળવણીનો મુખ્ય ઉદ્દેશ રેનેસાન્સના વિચારોનો ઉચ્છેદ કરવાનો હતો. કોમેનીઝસે પહેલવહેલો શિક્ષક સંબંધી વિસ્તીર્ણ વિચાર કરેલો, અને જનસ્વભાવ સાથે તેનો સંબંધ વતાવેલો. પણ કોમેનીઝસ સુદ્ધાં જ્ઞાનને અતિ મહત્ત્વ આપવાનો મૂલ્યો છૂટો રહેલો નહીં. તેનો વિચાર એવો હતો કે મનુષ્યે વધું જાણવું જોઈએ; અને તેથી તેણે જ્ઞાન આપવા ઉપર વધારે ધ્યાન આપેલું. લૉકે નીતિની સાથે સરખાવતાં જ્ઞાનની અવગણના કરેલી; પણ લૉક સુદ્ધાં પોતાના વિચારનું પૂરું અનુસરણ કરી શકેલો નહીં. તે વર્ગવિભાગને મહત્ત્વ

આપનારો હતો, અને તેથી ગૃહસ્થના પુત્રે શુંશું જાણવું જોઈએ તેનો વિચાર કર્યા વગર રહી શકેલો નહીં. ઇંટલે કે રેનેસાન્સે જે એવો વિચાર આપેલો કે “મનુષ્ય મળનારું પ્રાણી છે,” તેમાંથી પહેલવહેલો રૂસો જ મુક્ત થઈ શકેલો. રૂસો જ હિંમતથી કહી શકેલો, કે “વાર વર્ષ સુધી તો શિક્ષકે વાલકને કશું શીખવવું નહીં.”

રેનેસાન્સની વિરુદ્ધ આવા પ્રવલ્લ આઘાતથી આપણે હુમિત થઈ જઈએ એવો સંભવ છે. પણ શિક્ષકનું કર્તવ્ય વરાવર સમજાય ત્યાર પહેલાં શાळाઓનો કચરો એવા સખત સપાટાથી દૂર કરવાનો. કદાચ જરૂર જ હતી. હવે પ્રશ્ન એ રહ્યો કે કચરાની જગ્યાએ નાખવું શું? શિક્ષકને હવે જ્ઞાન આપવાની ખિંતા રહી નથી, તેટલા માંટે રૂસો એવી સૂચના કરે છે કે તેણે વાલકનો અભ્યાસ કરવો. વાલકના અભ્યાસની ઉપર જ કેલ્વિનીનો પાયો રચવાનો વિચાર પહેલવહેલો રૂસોએ આપેલો છે; અને એ જ વિચારને લીધે તેણે શિક્ષણશાસ્ત્રીઓમાં મહત્ત્વદ પ્રાપ્ત કર્યું છે. તે વરાવર કહે છે, કે—

“દરેક અવસ્થામાં, જીવનની દરેક પંક્તિમાં, તેને યોગ્ય અમુક પૂર્ણતા અને પરિપાક હોય છે. આપણે પ્રૌઢ માણસ સંવંધી વારંવાર સાંભળે છીએ પણ આપણે પ્રૌઢ વાલક સુદ્ધાંનો વિચાર કરવો જોઈએ. એ દેખાવ આપણને નવલ લાગશે, અને રમણીય પણ ઓછો નહીં થઈ પડે.”

પણ, “આપણે વાલ્યાવસ્થાને સમજતા નથી. આપણા અસદ્વિચારોને લીધે આપણે જેમ વધારે આગલ ચાલીએ છીએ તેમ વધારે મૂલમાં પડીએ છીએ. પાંડિતો માણસને જેજે વસ્તુઓ આવશ્યક છે તેના પર ધ્યાન આપે છે, પણ વાલકો શું સમજવાની સ્થિતિમાં છે તેનો વિચાર કરતા નથી. તેઓ વાલકમાં હમેશાં માણસની અપેક્ષા રાખે છે, અને વાલક માણસ થાય તે પહેલાં તે કેવો હોય છે એ સંભારતા નથી. અને આ વાતનું મેં યાસ અધ્યયન કર્યું છે, ઇંટલે જો કદાપિ મારી પદ્ધતિ છોટી અને અશક્ય માલુમ પડે, તોપણ મારાં અવલોકનનો સર્વથા

ઉપયોગ કરી શકાય. શું કરવું જોઈએ એ વાત મને સત્ય નહીં માલુમ પડ્યું હોય : પણ હું ધારું છું કે જે વસ્તુ ઉપર આપણે કામ કરવાનું છે તે હું જોઈ શક્યો છું. તેટલા માટે તમારાં શિષ્યોનો વધારે અભ્યાસ કરજો; કારણકે તમે તેમને સમજતા નથી એ નિસ્સંદેહ છે.”

“પ્રકૃતિની એવી અપેક્ષા છે કે વાલ્કલ માણસ થાય ત્યાર પહેલાં તેણે વાલ્કલ થવું જોઈએ. જો આપણે આ ક્રમ ફેરવવાને યત્ન કરીશું, તો અપક્ર અને સ્વાદરહિત ફળો ઉત્પન્ન થશે, કે જે પકા નહીં હોવા છતાં બગડી જશે. આપણે વાલ્કલપંડિતો અને વૃદ્ધ વાલ્કલો જોઈશું.” વાલ્કલોની દૃષ્ટિ, વિચારશક્તિ, અને હૃદય અમુક માર્ગોમાં જ પ્રવૃત્ત થઈ શકે એમ હોય છે; તેમનો પોતાનો માર્ગ છોડાવીને આપણે માર્ગે તેમને દોરવા, એના કરતાં કશું વધારે બેવકૂફો ભરેલું નથી.”

“વાલ્કલની જગ્યાએ જાણે પોતે જ હોઈએ એવી રીતે આપણે ધારી શકતા નથી; આપણે તેના વિચારોમાં ઉતરી શકતા નથી, અને આપણા વિચારોનો તેનામાં આરોપ કરીએ છીએ; નિરંતર આપણી વિચારશ્રેણિનું જ અનુસરણ કરીને આપણે તેમના મસ્તકમાં મૂલ અને મૂર્ખતા ભરીએ છીએ.” “મને લાગે છે કે કોઈ વિચક્ષ્મ પુરુષ વાલ્કલોનું અવલોકન કરવાની કલા પર એકાદ પ્રબંધ લખે તો વધુ સારું; એ કલા પરમ મહત્ત્વની છે, પણ આપણા વડીલો અને મહેતાજીઓ હજી તેનાં મૂલ્યનો પણ સમજતા નથી.” (પ્રવલ્લે એ પ્રમાણે કહ્યું છે.)

હવે કેલ્લવળી તે શું એ આવાં વાક્યોથી રુસી વ્તાવી આપે છે. પહેલી આવશ્યક વાત એ છે કે આપણને જેના પર કામ કરવાનું છે તે વસ્તુનું જ્ઞાન જોઈએ. પણ કમનસીબે આ જ વિષય ઉપર નિશાલોમાં સર્વથી ઓછું ધ્યાન આપવામાં આવ્યું છે. પુસ્તકો વાલ્કલોને માટે નહીં, પણ વાલ્કલો જ જાણે પુસ્તકોને માટે રચવામાં આવ્યાં હોય એવી રીતે તેમના તરફ વર્તવામાં આવે છે. કેલ્લવળી ઇટલે માત્ર વિદ્યા એવું સમજાવાને લીધે બાલ્યાવસ્થાને બિલકુલ ઓછાં મહત્ત્વની વ્યગ્નવામાં આવી છે. જૂના વિચારના શિક્ષકો કહે છે કે અમુક શબ્દો,

કોટકો, રૂપો, શહેરો વગેરે વાઢકોના મનમાં ભરી શકાય તો વહુ થયું. તેમને લખતાં, વાંચતાં, અને ગુણાકાર કરતાં શીખવાય; પણ ઉપરાંત કશું નહીં.

પણ એમલે બહાર પડ્યા પછી દુનિયાએ કેઢવળી સંવંધી કલ્પના વડલી નાંખી છે. નવી કલ્પના પ્રમાણે વાલ્યાવસ્થાનું મહત્ત્વ આપણા અભિપ્રાયો, કે આપણા શબ્દો કે જે યાદ રાખવાની આપણે વાઢકને ફરજ પાડી શકીએ, તેથી માપવાનું નથી. નવી કલ્પના પ્રમાણે વાઢકો સાથે વ્યવહાર કરતાં આપણે આપણા અભિપ્રાયો કે શબ્દોનો વિચાર કરવાનો છે જ નહીં. આપણે વિચાર કરવાનો છે તે આપણા મનનો નહીં, પણ તે કુમઢાં વઢાંઓના મનનો.

૬. એમલની વિચિત્રતા.—એમલના પૃથક્કરણમાં ઉતરતા પહેલાં તેની વિચિત્રતા સંવંધી વે શબ્દ કહેવા ઘટે છે. એ પુસ્તક વાંચતાં આપણને કોઈ શિક્ષણનો યંથ વાંચતા હોઈએ તેવું લાગતું નથી, પણ જાણે કોઈ અદ્ભુત નવલકથા વાંચતા હોઈએ તેવું લાગે છે. રૂસો એક સ્થળે શિક્ષણની ફરજ માતાપિતા ઉપર નાંખે છે, પણ એમલને માટે કરેલી યોજનામાં તે સરલતાની યાતર કુટુંબશ્રંથિને દૂર રાંખે છે. તે કહે છે, કે “હું હમેશાં જે વધારે સરલ હોય તે પસંદ કરું છું”; અને બેશક જ્યાં સુધી વધી આવડ્યક વાવતો રાંખવામાં આવે, અને માત્ર આકસ્મિક અંશોનો જ પરિહાર થાય, ત્યાં સુધી એ પદ્ધતિ પ્રશસ્ય છે. પણ તેની સરલતાની પ્રીતિ તેની પાસે કોઈ વાર સીમાત્યાગ કરાવે છે. કોઈ પાટશાઢાની અમુક હાશીના દાંખલાની એવી વાત પ્રચલિત છે કે જેમાં “સરલતાની યાતર તેના વર્જનને ઓડી દેવાનું હતું.” આ રૂસોની પદ્ધતિ પ્રમાણે થયેલું કહેવાય. તે વાઢક વીજાઓને આદર્શ-રૂપ થવાનો છે, તેની કેઢવળીમાં તે માતાપિતા, માડબહેન, અને સહ-ચરોની વાત ઓડી દે છે; સરલતાની યાતર એ વધાંનો હિસાવ ઓડી દેવાય એમ તે માને છે, અને એમલને એકાંતમાં કેઢવળી લેવાને મોકલી આપે છે.

૬. પુસ્તકના વિભાગ.—વેશક, એમેલમાં ઇથી ઘણી અપ્રસક્ત વાચતો છે, કે જેને લીધે તે વાંચવાનું વધારે રસિક અને તેનું પૃથક્કરણ કરવાનું વધારે મુશ્કેલ થઈ પડે છે. પણ એ વધું છતાં કાર્તા અમુક યોજનાને, કંઈ નહીં તો અવસ્થાની પંક્તિઓને વળગી રહે છે. પહેલાં બે સર્ગોમાં શૈશવ અને વાર વર્ષ સુધીની વયનો વિચાર આવે છે. ત્રીજા સર્ગમાં વારથી પંદર વર્ષ સુધીમાં આપવાની વૃદ્ધિની કેલવણીનું નિરૂપણ છે. ચોથા સર્ગમાં પંદરથી વીશ વર્ષની વય સુધી રૂસો ધર્મશિક્ષણનો અભ્યાસ કરે છે. અને છેવટે પાંચમા સર્ગમાં સ્ત્રીશિક્ષણ સંબંધી વિવેચન છે. એ છેલ્લા બે સર્ગો આપણને વહુ અગત્યના નથી.

૭. એમેલના પહેલાં બે સર્ગો.— મન અને હૃદયની કેલવણી સંબંધી આ બે સર્ગોમાં સૂચના શોધવામાં આવે તો તે મઝવાની નથી. રૂસોજી જોઈને વાર વર્ષ સુધી વૃદ્ધિ અને નીતિના શિક્ષણને દૂર રાખ્યું છે. વાર વર્ષની વયે એમેલ દોડતાં, કૂદતાં, અને અંતરો ઓઠાં રાખતાં શીખ્યો હશે, પણ તે છેક જ અજ્ઞાન રહેશે. તેણે કશો અભ્યાસ કરેલો નહીં હોય, અને તે “ડાવા અને જમણા હાથનો ભેદ પણ નહીં જાણતો હોય.”

આ પ્રમાણે પહેલી વયમાં એમેલની કેલવણીનું મુખ્ય લક્ષણ શરીર અને ઇન્દ્રિયોના સંવર્દનમાં પર્યાપ્ત થાય છે.

આપણે જોઈશું કે ઘણી મૂલોમાંથી પણ હાપણની સ્ખૂબીદાર ચમકારી તરીકે આવે છે, અને પ્રકૃતિના સિદ્ધાંતમાંથી કેટલાક મહત્ત્વ વિચારો પ્રકટ થાય છે.

૮. સ્તનધયાવસ્થા અને માતાને સૂચના.— સ્તનધયાવસ્થાનું વિવેચન કરતાં જે માતાઓ વાલકોને ઉછેરવાનું કામ માણતી ધાત્રીઓને સોંપે છે, તેમને રૂસો કઠિન ઉપાલંભ આપે છે. તેના થોડા પણ આવેશમય શબ્દો આંખા યૂરપની જનેતાઓનાં હૃદય ભેદેલાં; અને તેમણે સત્ત્વર પયઃપાનાદિક સ્વાભાવિક કર્તવ્યો પરી ગ્રહણ કરેલાં.

“વધા પોતાની ઝંઘામાં ઝંઘી ફરજો અદા કરે એમ તમે ઇચ્છો છો ? તો માતાથી શરૂ કરો; ઇથી જે લાભ થશે તે જોઈને તમે વિસ્મિ-

ત થશે. આ પ્રથમ અધોગતિને લીધે ઉત્તરોત્તર વધારે અધોગતિ થતી જાય છે. નીતિ સંબંધી વધી વ્યવસ્થા ફરી જાય છે; વધાં હૃદયમાંથી સ્વાભાવિક વૃત્તિઓ નષ્ટ થાય છે. આપણાં કુટુંબોમાં આનંદ ઓછો થયો છે; સંવર્દિત થતાં વાલ્કોના મનોહર દર્શનથી પાતિઓ અનુરક્ત થતા નથી, અને વહારના માણસો આકર્ષાતા નથી. જેનાં વાલ્કો દેખાતાં નથી તે માતાને ઓછું માન મળે છે. હાલ કુટુંબજીવન જેવું કશું રહેલું નથી, અને પરિચય વડે જન્મસંબંધનું ટૂંકીકરણ થતું નથી. પિતા અને માતા, વાલ્કો અને માહવહેનો જેવું કશું છે જ નહીં. તેઓ એક-વીજાને ઓલખતાં પળ નથી, ત્યારે એકવીજાને ચાહી શકવાનું તો ક્યાંથી જ વને! સહુ પોતપોતાનો વિચાર કરે છે. જ્યારે વાસગૃહ અફસોસથી ભરેલું અને એકાંત સરખું લાગે, ત્યારે આપણે ગમ્મતની ધાતર વહાર જડાવે એમાં કેંશી નવાઈ નહીં.”

“પણ માતાઓ પોતાનાં વાલ્કોને માત્ર પયઃપાન કરાવે એવી યોજના કરો, અને તમે જોશો કે આપણી વધી રીતમાત્ર સુધરશે; અને વધાં હૃદયોમાં સ્વાભાવિક વૃત્તિઓ પુનરુજ્જીવિત થશે. રાજ્યની વસ્તી વધશે, અને એ એક વાવતથી વીજો વધી વાવતો ઘાટમાં આવી જશે. કુટુંબલુલુપ્તિ આકર્ષણ એ અનીતિને માટે શ્રેષ્ઠ ઉપાય છે. સુકુમાર વાલ્કોનો કોલાહલ ત્રાસદાયક નહીં પણ રમણીય થઈ પડે છે; માતા-પિતામાં તેથી કરીને વધારે વિશ્રામ અને પ્રણય ઉત્પન્ન થાય છે; અપત્ય-ગ્રંથિ વડે લગ્નગ્રંથિ વધારે દૃઢ વને છે.” જ્યાં કુટુંબ ચંચલ અને

* પૂર્વજોના પુણ્યપ્રતાપે એક મનોહર અને નિર્મલ ગુણ હજી સુધી મરતભૂમિમાંથી નષ્ટ થયો નથી: આપણી જનેતાઓનાં હૃદય સત્યયુગમાં હતા તેવાં જ અયાપિ વાસ્તવ્યથી પરિપૂર્ણ છે. યુરપને રૂસોની વાળીથી મોહ થયો હોય તેમાં આશ્ચર્ય નથી; પણ અત્યંત કાવ્યનાટકોમાં તો એ ધારા આવંત અગિચ્છિત રહી છે. સરસ્વતી—

અન્ત કરણતસ્વસ્ય વંપત્યોઃ સ્નેહસંશ્રયાત્ ।

આનંદગ્રંથિરેકોઽયમત્ત્યમિતિ વદ્યતે ॥ ભવભૂતે.

આલક્ષ્ય દૈત્યકુલાનનિમિત્તહાસૈ-

રવ્યન્તવર્ણરમણીયવચઃપ્રવૃત્તીન્ ।

અંકાશ્રયપ્રણયિનસ્તનયાન્વહન્તો

ધન્યાસ્તદંગરજસા મલિનીભવન્તિ ॥ કાલિદાસ.

૬. **પુસ્તકના વિભાગ.**—વેશક, એમેલમાં એવી ઘણી અપ્રસંત્ત વાવતો છે, કે જેને લીધે તે વાંચવાનું વધારે રસિક અને તેનું પૃથક્કરણ કરવાનું વધારે મુશ્કેલ થઈ પડે છે. પણ એ વધું છતાં કર્તા અમુક યોજનાને, કંઈ નહીં તો અવસ્થાની પંક્તિઓને વળગી રહે છે. પહેલાં બે સર્ગોમાં શૈશવ અને વાર વર્ષ સુધીની વયનો વિચાર આવે છે, ત્રીજા સર્ગમાં વારથી પંદર વર્ષ સુધીમાં આપવાની બુદ્ધિની કેલવણીનું નિરૂપણ છે. ચોથા સર્ગમાં પંદરથી વીશ વર્ષની વય સુધી રુસો ધર્મશિક્ષણનો અભ્યાસ કરે છે. અને છેવટે પાંચમા સર્ગમાં સ્ત્રીશિક્ષણ સંબંધી વિવેચન છે. એ છેલ્લા બે સર્ગો આપણને વહુ અગત્યના નથી.

૭. **એમેલના પહેલાં બે સર્ગો.**— મન અને હૃદયની કેલવગી સંબંધી આ બે સર્ગોમાં સૂચના શોધવામાં આવે તો તે મલવાની નથી, રુસોએ જાણી જોઈને વાર વર્ષ સુધી બુદ્ધિ અને નીતિના શિક્ષણને દૂર રાખ્યું છે. વાર વર્ષની વયે એમેલ દોડતાં, કૂદતાં, અને અંતરો ઓઠ-ખતાં શોખ્યો હશે, પણ તે છેક જ અજ્ઞાન રહેશે. તેણે કશો અભ્યાસ કરેલો નહીં હોય, અને તે “ ડાવા અને જમણા હાથનો ભેદ પણ નહીં જાણતો હોય. ”

આ પ્રમાણે પહેલી વયમાં એમેલની કેલવગીનું મુખ્ય લક્ષણ શરીર અને ઇન્દ્રિયોના સંવર્દનમાં પર્યાપ્ત થાય છે.

આપણે જોઈશું કે ઘણી ભૂલોમાંથી પણ હાપણની સ્ત્રીદાર ચમત્કારી તરી આવે છે, અને પ્રકૃતિના સિદ્ધાંતમાંથી કેટલાક ભવ્ય વિચારો પ્રકટ થાય છે.

૮. **સ્તનધયાવસ્થા અને માતાને સૂચના.**— સ્તનધયાવસ્થાનું વિવેચન કરતાં જે માતાઓ વાલકોને ઉછેરવાનું કામ માણતી ધાર્મિકોને સોંપે છે, તેમને રુસો કઠિન ઉપાલંભ આપે છે. તેના થોડા પળ આવેશમય શબ્દોએ આંખા યુરપની જનેતાઓનાં હૃદય ભેદેલાં; અને તેમણે સત્ત્વર પયઃપાનાદિક સ્વાભાવિક કર્તવ્યો ફરી ગ્રહણ કરેલાં.

“ વધા પોતાની ડંચામાં ડંચી ફરજો અદા કરે એમ તમે ઇચ્છો છો ? તો માતાથી શરૂ કરો; યથી જે લાભ થશે તે જોઈને તમે વિરમિ-

ત થશે. આ પ્રથમ અધોગતિને લીધે ઉત્તરોત્તર વધારે અધોગતિ થતી જાય છે. નીતિ સંબંધી વધી વ્યવસ્થા ફરી જાય છે; વધાં હૃદયમાંથી સ્વાભાવિક વૃત્તિઓ નષ્ટ થાય છે. આપણાં કુટુંબોમાં આનંદ ઓછો થયો છે; સંવર્ધિત થતાં વાઙ્કોના મનોહર દર્શનથી પતિઓ અનુરક્ત થતા નથી, અને વહારના માણસો આકર્ષાતા નથી. જેનાં વાઙ્કો દેખાતાં નથી તે માતાને ઓછું માન મળે છે. હાલ કુટુંબજીવન જેવું કશું રહેલું નથી, અને પરિચય વડે જન્મસંબંધનું દૃઢીકરણ થતું નથી. પિતા અને માતા, વાઙ્કો અને માફવહેનો જેવું કશું છે જ નહીં. તેઓ એક-વીજાંને ઓઢાવતાં પળ નથી, ત્યારે એકવીજાંને ચાહી શકવાનું તો ક્યાંથી જ વને! સહુ પોતપોતાનો વિચાર કરે છે. જ્યારે વાસગૃહ અફસોસથી ભરેલું અને એકાંત સરખું લાગે, ત્યારે આપણે ગમ્મતની ધાતર વહાર જઈએ એમાં કેશી નવાઈ નહીં."

"પણ માતાઓ પોતાનાં વાઙ્કોને માત્ર પયઃપાન કરાવે એવી યોજના કરો, અને તમે જોશો કે આપણી વધી રીતમાત્ર સુધરશે; અને વધાં હૃદયોમાં સ્વાભાવિક વૃત્તિઓ પુનરુજીવિત થશે. રાજ્યની વસ્તી વધશે, અને એ એક વાવતથી વીજી વધી વાવતો ઘાટમાં આવી જશે. કુટુંબસુખનું આકર્ષણ એ અનીતિને માટે શ્રેષ્ઠ ઉપાય છે. સુકુમાર વાઙ્કોનો કોલાહલ ત્રાસદાયક નહીં પણ રમણીય થઈ પડે છે; માતા-પિતામાં તેથી કરીને વધારે વિશ્રંભ અને પ્રણય ઉત્પન્ન થાય છે; અપત્ય-ગ્રંથિ વડે લગ્નગ્રંથિ વધારે દૃઢ વને છે." જ્યાં કુટુંબ ચંચળ અને

* પૂર્વજોના પુણ્યપ્રતાપે એક મનોહર અને નિર્મલ ગુણ હજી સુધી મરતભૂમિમાંથી નષ્ટ થયો નથી; આપણી અનેતાઓનાં દ્વંદ્વસત્યયુગમાં હતા તેવાં જ અયાપિ તાત્સલ્યથી પરિપૂર્ણ છે. યૂરપને રૂસોની વાણીથી મોહ થયો હોય નેમાં આશ્ચર્ય નથી; પણ અવત્ય કાવ્યનાટકોમાં તો એ ધારા આર્યંત અગ્નિચ્છિન્ન રહી છે. સરસ્વાતી:-

અન્ત કરણતત્ત્વસ્ય સંપત્યોઃ સ્નેહસંશ્રયાત્ ।

આનંદગંધિરેકોડયમૃત્યુમિતિ વધ્યતે ॥ મવભૂતે.

આલક્ષ્ય દંતસકુલાનનિમિત્તશસૈ-

રવ્યક્તવર્ણરમણીયવચ્ચ-પ્રવૃત્તીન્ ।

અંકાશ્રયપ્રણયિનસ્તનયાન્વહન્તો

ધન્યાસ્તદંગરજસા મલિનીભવન્તિ ॥ કાલિદાસ.

૬. પુસ્તકના વિભાગ.—વેરાક, એમેલમાં એવી ઘણી અપસક્ત વાવતો છે, કે જેને લીધે તે વાંચવાનું વધારે રસિક અને તેનું પુષ્કરણ કરવાનું વધારે મુશ્કેલ થઈ પડે છે. પણ એ વધુ છતાં કતો અમુક યોજનાને, કંઈ નહીં તો અવસ્થાની પંક્તિઓને વઠગી રહે છે. પહેલાં વે સર્ગોમાં શૈશવ અને વાર વર્ષ સુધીની વયનો વિચાર આવે છે. ત્રીજા સર્ગમાં વારથી પંદર વર્ષ સુધીમાં આપવાની બુદ્ધિની કેલવણીનું નિરૂપણ છે. ચોથા સર્ગમાં પંદરથી વીશ વર્ષની વય સુધી રુસો ધર્મ શિક્ષણનો અભ્યાસ કરે છે. અને છેવટે પાંચમા સર્ગમાં સ્ત્રીશિક્ષણ સંબંધી વિવેચન છે. એ છેલાં વે સર્ગો આપણને વહુ અગત્યના નથી.

૭. એમેલના પહેલાં વે સર્ગો.— મન અને હૃદયની કેલવણી સંબંધી આ વે સર્ગોમાં સૂચના શોધવામાં આવે તો તે મઠવાની નથી. રુસોએ જાણી જોઈને વાર વર્ષ સુધી બુદ્ધિ અને નીતિના શિક્ષણને દૂર રાખ્યું છે. વાર વર્ષની વયે એમેલ દોડતાં, કૂદતાં, અને અંતરો ઓઢાવતાં શીખ્યો હશે, પણ તે છેક જ અજ્ઞાન રહેશે. તેણે કશો અભ્યાસ કરેલો નહીં હોય, અને તે “હાવા અને જમણા હાથનો ભેદ પણ ત્રીજા જાણતો હોય.”

આ પ્રમાણે પહેલી વયમાં એમેલની કેલવણીનું મુખ્ય લક્ષણ શરીર અને ઇન્દ્રિયોના સંવર્દનમાં પર્યાપ્ત થાય છે.

આપણે જોઈશું કે ઘણી મૂલોમાંથી પણ હાપણની સ્વૂંદાર વસ-કારી તરી આવે છે, અને પ્રકૃતિના સિદ્ધાંતમાંથી કેટલાક મહત્ત્વ વિ-ચારો પ્રકટ થાય છે.

૮. સ્તનપંથ્યાવસ્થા અને માતાને સૂચના.— સ્તનપંથ્યાવસ્થાનું વિવેચન કરતાં જે માતાઓ વાલકોને ઉછેરવાનું કામ ભાડુતી ધાત્રીઓને સોંપે છે, તેમને રુસો કઠિન ઉપાલંભ આપે છે. તેના થોડા પણ આવેશમય શબ્દોએ આંખો ધૂરપની જનતાઓનાં હૃદય ભેદેલાં; અને તેમણે સત્ત્વર પય:પાનાદિક સ્વાભાવિક કર્તવ્યો ફરી ગ્રહણ કરેલાં.

“વધા પોતાની ડુંદામાં ડુંચી ફરજો અદા કરે એમ તમે ઇચ્છો છો ? તો માતાથી શરૂ કરો; પછી જે લાભ થશે તે જોઈને તમે વિચિ-

ત થશે. આ પ્રથમ અધોગતિને લીધે ઉત્તરોત્તર વધારે અધોગતિ થતી જાય છે. નીતિ સંવંધી વધી વ્યવસ્થા ફરી જાય છે; વધાં હૃદયમાંથી સ્વાભાવિક વૃત્તિઓ નષ્ટ થાય છે. આપણાં કુટુંબોમાં આનંદ ઓછો થયો છે; સંવર્ધિત થતાં વાલ્લકોના મનોહર દર્શનથી પતિઓ અનુરક્ત થતા નથી, અને વહારના માણસો આકર્ષાતા નથી. જેનાં વાલ્લકો દેખાતાં નથી તે માતાને ઓછું માન મળે છે. હાલ કુટુંબજીવન જેવું કશું રહેલું નથી, અને પરિચય વડે જન્મસંબંધનું ટૂઠીકરણ થતું નથી. પિતા અને માતા, વાલ્લકો અને માઈવહેનો જેવું કશું છે જ નહીં. તેઓ એક-વીજાંને ઓલ્લખતાં પળ નથી, ત્યારે એકવીજાંને ચાહી શકવાનું તો ક્યાંથી જ વને! સહુ પોતપોતાનો વિચાર કરે છે. જ્યારે વાસગૃહ અફસોસથી ભરેલું અને એકાંત સરખું લાગે, ત્યારે આપણે ગમ્મતની શ્વાતર વહાર જડાવે એમાં કંશી નવાડ નહીં.”

“પણ માતાઓ પોતાનાં વાલ્લકોને માત્ર પય:પાન કરાવે એવી યોજના કરો, અને તમે જોશો કે આપણી વધી રીતમાત્ર સુધરશે; અને વધાં હૃદયોમાં સ્વાભાવિક વૃત્તિઓ પુનરુજ્જીવિત થશે. રાજ્યની વસ્તી વધશે, અને એ એક વાવતથી વીજી વધી વાવતો ઘાટમાં આવી જશે. કુટુંબસુખનું આકર્ષણ એ અનીતિને માટે શ્રેષ્ઠ ઉપાય છે. સુકુમાર વાલ્લકોનો કોલાહલ ત્રાસદાયક નહીં પણ રમણીય થઈ પડે છે; માતા-પિતામાં તેથી કરીને વધારે વિશ્રાંત અને પ્રણય ઉત્પન્ન થાય છે: અપત્ય-ગ્રંથિ વડે લમગ્રંથિ વધારે ટૂઠ વને છે.”* જ્યાં કુટુંબ ચંચલ અને

* પૂર્વજોના ઉણપ્રતાપે એક મનોહર અને નિર્મલ ગુણ હજી સુધી મરતભૂમિમાંથી નષ્ટ થયો નથી: આપણી જનતાઓનાં હૃદય સત્યયુગમાં હતાં તેવાં જ અયાપિ વાસ્તવ્યથી પરિપૂર્ણ છે. ચૂરપને રૂસોની વાણીથી મોહ થયો હોય તેમાં આશ્ચર્ય નથી; પણ અત્યંત કાવ્યનાટકોમાં તો એ ધારા આર્યંત અવિચ્છિન્ન રહી છે. સરલાઓ—

અન્ત કરણતત્ત્વસ્ય દંપત્યોઃ સ્નેહસંશ્રયાત્ ।

આનંદમાંધિરકોડયમત્યમિતિ વધ્યતે ॥ ભવભૂતે.

આલક્ષ્ય દંતમુકુલાનનિમિત્તહાસૈ-

રવ્યક્તવર્ણરમણીયવચઃપ્રવૃત્તીન્ ।

અંક્રાશ્રયપ્રણયિનસ્તનયાન્વહન્તો

ધન્યાસ્તદંગરજસા મલિનીભવન્તિ ॥ કાલિદાસ.

હત્તાહી હોય છે, ત્યાં વ્યાવહારિક વ્યવસાયને જ માતાઓ પરમ ઉત્કૃષ્ટ ઉદ્યોગ માની શકે છે; અને પતિઓને તે માધુર્યથી પરિપૂર્ણ વિરામનું સ્થલ થઈ પડે છે. આથી કરીને આ એક દોષના પરિહારથી સમગ્ર ઉદ્ધાર થઈ શકે તેમ છે; પ્રકૃતિ પોતાના વધા હક સ્થાપિત કરી શકે તેમ છે. જ્યારે સ્ત્રિઓ ફરીને खरेखरी માતાઓ થશે; ત્યારે પુરુષો खरा पिताઓ અને પતિઓ થયા વગર રહેવાના નથી. ”

“ જ્યારે માતાઓ खरेखरी માતાઓ હોતી નથી, ત્યારે બાલકો તેમના તરફ खरेखराં બાલકો થતાં નથી. તેમની ફરજો પરસ્પર છે. અને જો એક તરફથી તે વરાવર અદા ન થઈ હોય, તો બીજી તરફથી પણ તે खराब રીતે અદા થવાનો સંભવ છે. બાલક માતાને चाहवाने પોતાની ફરજ છે એમ જાણે, ત્યાર પહેલાં તે માતાને चाहतું હોતું જોઈએ. જ્યારે પરિચય અને સંભાળથી સ્વાભાવિક સ્નેહનું સંવર્દન કરવામાં આવતું નથી, ત્યારે તે બાલ્યાવસ્થાથી જ નષ્ટ થાય છે. આ પ્રમાણે આપણે પ્રથમથી જ પ્રકૃતિના પ્રદેશની વહાર રહીએ છીએ. ”

રૂસો એમેલને કઠળ અને સહનશીલ કરવાને ઇચ્છે છે. પ્રકૃતિને અનુસરોને બાલકને થોડાંવળાં દુઃખોનો અનુભવ થાય, તે પણ તેને ઇશ્તી લાગે છે. તે કહે છે કે એ વાતમાં ચિંતા રાખવાની કશી જરૂર નથી. “ તેમનામાં કેટલું બલ છે એ વરાવર ધ્યાનમાં રાખ્યું હોય, તો એ બલ સંગ્રહવા કરતાં વાપરવામાં વધારે લાભ છે. ” એ જ પ્રકારના વિચારની આપણે લાંકના પ્રકરણમાં પરીક્ષા કરી ગયા છીએ, તેથી આ પ્રસંગ યોમવાની જરૂર નથી. માત્ર, બાલકોના રુદન સંબંધી રૂસો કેટલી એક સારી સૂચનાઓ આપે છે, તેમાંથી એકાદ આપણે બતાવીશું.

“ જન્મતાં જ બાલક રડે છે; તેની સ્તનધ્યાવસ્થા રુદનમાં જાય છે. કોઈ વચ્ચે શાંત કરવાને સારૂ માતા તેને झुलावे છે અને લાડ કરે છે; તથા કોઈ વચ્ચે ચૂપ રહેવાને તેને ધમકી અથવા માર મલે છે. આપણે કાં તો તેને ગમે તેમ કરીએ છીએ, અથવા તો આપણને ગમે તેમ તેની પાસે કરાવીએ છીએ; આપણે કાં તો તેના મિજાજને તાલ

થઈએ છીએ, અથવા તો તેને આપણા મિજાજને તાલે કરીએ છીએ. કશો વનલો અસ્તો નથી: કાં તો તેણે હુકમ કરવા જોડાઈ અથવા માનવા જોડાઈ. આ પ્રમાણે નિરંકુશ શક્તિની અને ગુલામગિરીની ભાવનાઓ તેનામાં સર્વથી પહેલી પ્રકટે છે. બોલતાં શીખ્યા પહેલાં તે હુકમ કરે છે, કરતાં શીખ્યા પહેલાં તે હુકમને અનુસરે છે; કોઈકોઈ વાર અપરાધ જાણ્યા વગર અથવા યથાર્થ રીતે બોલીએ તો અપરાધ કર્યા વગર તે શિક્ષા પામે છે. આ પ્રમાણે તેના કોમલ હૃદયમાં આપણે જ દુટ્ટ વૃત્તિઓનું આધાન કરીએ છીએ, અને પાંછલ્લથી પ્રકૃતિનો દોષ કહાડીએ છીએ; આપણે જ તેને દુટ્ટ વનાવવાનો પ્રયાસ લીધા પછી તેની દુટ્ટતા સંબંધી ફારિયાદ કરીએ છીએ. ”

૯. વાલ્કના સુખને માટે પ્રયત્ન.—રુસો વાલ્કની વાલ્યાવસ્થાને માન આપવાની અને તેની સ્વાભાવિક વૃત્તિઓને અનુસરવાની સૂચનાઓ આપતાં તૃપ્ત થતો નથી. કેવી સ્ખૂબીદાર અને ભેદક રીતે તે વાલ્કનો સુખી થવાનો હક સ્થાપિત કરે છે !

“ મનુષ્યો, દયાલુ થાઓ. વ્યા તમારો પરમ ધર્મ છે; મનુષ્યની વધી સ્થિતિઓ તરફ, વધી વય તરફ, મનુષ્યજાતિથી જે કંઈ ભિન્ન નથી તે સર્વ તરફ દયાલુ થાઓ. દયાથી ઉચ્ચતર હાપણ કયું છે ? વાલ્યાવસ્થા તરફ સ્નેહથી જુઓ; તેનાં સુખોને, તેની ક્રીડાઓને, તેની પ્રીતિપાત્ર પ્રેરણાઓને ઉત્તેજન આપો. જે અવસ્થામાં આપણા મુખ પર વારંવાર સ્મિતપ્રભા તરી આવતી, અને આત્મા સ્વસ્થ રહેતો, તેનું સ્મરણ કરતાં કોને લેદ નથી થતો ? એ સુકુમાર નિર્દોષ વચ્ચાંઓનો ઉત્સવ-કાલ એટલો ટૂંકો અને ક્ષણભંગુર તથા તેમનો આનંદ એટલો અમૂલ્ય અને દૂષણરહિત છે, ત્યારે તે ઝૂંટવી લેવાની કોને ઇચ્છા થાય ? જે વીતી ગયેલાં વર્ષો તમારી પાસે ફરી આવવાનાં નથી, તે તેમને પણ ફરી મળવાનાં નથી; ત્યારે શા માટે નાહક તેમાં હુઃખ અને ખિંતા નાખો છો ? અરે પિતાઓ, તમને માલુમ છે કે તમારાં વાલ્કોને મૃત્યુ કહી ઘડીએ સ્વપ્નરૂપે ? તો કુદરતે તેમને જે થોડીઘણી ક્ષણો આપી ”

ફૂંટવી લઇને તમારા પોતાને માટે પશ્ચાત્તાપ સંગ્રહતા નહીં. જિંદગીનો આનંદ તેઓ અનુભવી શકે તેવડાં થાય કે તેમને તે અનુભવવા દેજો. પરમેશ્વર ગમે તે ક્ષણે તેમને બોલાવી લે, તો જીવનનો કશો સ્વાદ જોયા વગર તેમને ચાલ્યાં જવું પડે તેમ કરતા નહીં.”

૧૦. પિતાને સૂચના.—માતાને સૂચના આપ્યા પછી રૂસો પિતા તરફ વળે છે; કારણ કે જેવી રીતે “માતા” એ જાંજીરો ધારી છે, તેવી રીતે પિતા એ જાંજીરો શિક્ષક છે.” પિતા સાધારણ શક્તિનો હોય તો પણ તેનાથી શિક્ષકનું કામ શ્રેષ્ઠ રીતે થવાનો સંભવ છે; કારણકે “જે અંશે ઉત્સાહની ધામી બુદ્ધિથી પૂરી પડી શકે તેના કરતાં વધારે અંશે બુદ્ધિની ધામી ઉત્સાહથી પૂરી પડી શકશે.” “જ્યારે કોઈ પુત્ર પાઠ્યકો ઉત્પન્ન કરે છે, અને તેમને ઉછેરે છે, ત્યારે તેણે પોતાના કર્તવ્યનો તૃતીયાંશ માત્ર પૂર્ણ કર્યો એમ સમજવું. મનુષ્યજાતિ તરફ તેની મનુષ્યો આપવાની ફરજ છે, સમાજ તરફ સામાજિકો આપવાની, અને નગર તરફ નાગરિકો આપવાની. જે કોઈ માણસ આ ત્રિગુણ ક્રમ આપવાની શક્તિ ઇત્યાં તે આપતો નથી તે પાપી છે. અને જે કોઈ અર્ધુ આપે છે તે વધારે પાપી છે. જે કોઈ પિતા તરીકેની ફરજો અદા કરી શકે નહીં, તેને પિતા થવાનો કશો હક નથી. દારિદ્ર્ય, સખત મજૂરી, કે ગમે તે મિષ્ હોય, તથાપિ કોઈ પણ માણસ પાઠ્યકોને ઉછેરવાની અને કેળવવાની ફરજમાંથી મુક્ત થઈ શકે નહીં. વાંચનાર વંધુઓ, તમે મારા શબ્દો માની શકશો. હું ભવિષ્ય કતું હું કે જે કોઈ કોમલ હૃદયનો હશે, અને આ પવિત્ર કર્તવ્યોની અવગણના કરશે, — તેને પોતાના દોષને માટે લાંબા વખત સુધી આંસુ ઢાલવાં પડશે, અને એ આંસુ શમાવવાને તેને કશો દિલાસો મળશે નહીં.”*

* રૂસો આવા શબ્દોમાં પોતાની જિંદગીના કયા ભાગનું સ્મરણ કરે છે તે સમજવું મુશ્કેલ નથી. આ પ્રસંગે ઘણા લેખકો પોતાની શ્રેષ્ઠતાથી સંતુષ્ટ થતા તેના ઉપદેશ અને આચરણનો વિરોધ વતાવવામાં પ્રવૃત્ત થઈ આવે છે; પણ પશ્ચાત્તાપનું શ્રવણ કરતી વેળાએ તો મૌન જ ઉચિત છે.

જે પિતા શિક્ષણની ફરજ પોતે બજાવવાને ઢેક અશક્ત હોય તેને યોગ્ય શિક્ષક શોધી કહાડવાની રૂસો મલામણ કરે છે.

૧૧. શિક્ષકનું કર્તવ્ય: નિષ્ક્રિય કેલવળી.—અમુક વર્ષો સુધી એમેલના શિક્ષકનું કામ તેને બે મુશ્કેલ કલાઓ શીખવવાનું છે— અજ્ઞાન રહેવાની કલા, અને વચ્ચત ગુમાવવાની કલા. તે વાર વર્ષનો થાય ત્યાં સુધી તેને કશું શિક્ષણ મળવાનું નથી. રૂસો કહે છે, કે “એ વયે તેને પુસ્તક શું એ પળ લખર નહીં હોય;” જોકે વીજે સ્થલે આપણને એમ કહેવામાં આવે છે કે તેને શીખવવાનો પ્રયત્ન નહીં થાય, તો દશ વર્ષનો થતા સુધીમાં તે પોતાની મેલે વાંચતાં શીખી જશે. તેના પર કશો અંકુશ રાખવાનો નથી; અને તેને પોતાને જે ઉપયોગી લાગે તે સિવાય તેની પાસે કશું કરાવવાનું નથી.

પણ નિયંત્રણમોક્ષ માત્ર વહારનો રહેવાનો છે; લરો નહીં. જેવી રીતે સાધારણ કેલવળીમાં બાલક પોતાના શિક્ષકને છેતરવામાં પોતાની વધી બુદ્ધિ વાપરે છે, તેવી રીતે પ્રાકૃતિક કેલવળીમાં શિક્ષક બાલકને છેતરવામાં પોતાની વધી બુદ્ધિ વાપરશે. “દેખાવમાં હમેશાં તેને પોતાને પોતાનો માલેક રહેવા દેજો, અને વસ્તુતાએ તમે પોતે માલેક થવાની પેરવી કરજો. જે પરાધીનતામાં સ્વાધીનતાનો વાલ્યાકાર રહે છે, તેના જેવી પૂર્ણ પરાધીનતા વીજી એક પળ નથી; આ સાધનથી તમે તેની ઇચ્છાશક્તિને પળ અધીન કરી શકશો.”

“જનસ્વભાવનો સર્વથો વિષમ કાલ જન્મની ક્ષણથી વાર વર્ષની વય સુધીનો છે. એ અરસામાં દુર્ગુણો મનમાં પ્રવેશ કરે છે, અને તેમને નષ્ટ કરવાની આપણી પાસે કશી શક્તિ હોતી નથી.” આ વધો વચ્ચત શિક્ષકે અજ્ઞાન રહેવાની અને વચ્ચત ગુમાવવાની કેલવળી આપવામાં ગાલવાનો છે. “પહેલી કેલવળી શુદ્ધ નિષ્ક્રિય હોવી જોઈએ. તેનો હેશ સદ્ગુણ કે સત્યનું શિક્ષણ આપવાનો નથી; પણ હૃદયને દુર્ગુણથી અને બુદ્ધિને અસત્યથી સુરક્ષિત રાખવાનો છે. જો તમે કશું ન કરો અને કશું થવા પળ ન દો, જો વાર વર્ષનો થાય ત્યાં સુધી તે ૫

જમણા હાથને પળ ન ઓઢાવે તે છતાં તમે તેને નીરોગી અને સશક્ત બનાવી શકો, તો તમે પહેલો પાઠ આપણે ત્યારથી જ તેનું બુદ્ધિચક્ષુ વિકસિત થશે. કશી ભૂલો કે દેવોમાં તે પડેલો નહીં હોવાને લીધે તમારા પ્રયત્નોને અટકાવ કરનારું તેનામાં કશું નહીં હોય; અને શરૂઆતમાં કશું નહીં કરવાને લીધે જ તમે એક વિલક્ષણ શિષ્ય ઉત્પન્ન કરી શકશો.”

“તેનું શરીર, તેના અવયવો, તેની ઇન્દ્રિયો, અને તેની શક્તિઓને ગમે તેમ કસરત આપજો; પણ જેમ બને તેમ તેના મનને અપ્રવૃત્ત રાખજો. વિવેક વધી લાગણીઓની યોગ્યાયોગ્યતાનો નિર્ણય કરે છે, માટે વિવેકનો વિકાસ થયા પહેલાંની વધી લાગણીઓને ઓટી સમજજો. બહારની વધી અસરો દૂર રાખજો; અને અશ્રેયનો ઉદ્ભવ રોકવાને, પણ શ્રેય ઉત્પન્ન કરવામાં ઉતાવળ કરતા નહીં, કારણકે બુદ્ધિનો પ્રકાશ થાય ત્યારે જ શ્રેયને શ્રેય કહી શકાય. જે કંઈ વિલંબ થાય તે લાભ-કારક માનજો: લક્ષ્ય તરફ નુકસાન થયા વગર વધી શકવું એ ફાયદો છે એમ સમજજો: વાલકોમાં વાલ્યને પરિપક્વ થવા દેજો, ટૂંકામાં તેમને ગમે તે ઉપદેશની જરૂર હોય, તોપણ જો તે કાલે આપી શકાય, તો કદાપિ આજ આપવાનો શ્રમ લેતા નહીં.”

“આ દેહીતા અનુયોગથી ઢરી જતા નહીં. જે માણસ પોતાના જીવનનો બને તેટલો ઉપયોગ કરવાને બિદ્ધા પણ નહીં લેવાનો સિદ્ધાંત કરે, તેવા માણસ માટે તમે શું કહેશો ? તમે કહેશો, કે “એ માણસ દિવાનો છે” તે પોતાના વચ્ચેનો લાભ લેતો નથી; પણ પોતાનો વચ્ચેનો પરિત્યાગ કરતાં તે મૃત્યુ તરફ પ્રયાણ કરે છે. ત્યારે એ વ્યવસ્થા છે, કારણ કે વાલ્ય એ બુદ્ધિની નિર્મિતિ.”

આ નિષ્ક્રિય કેલવણીનો ઉપ-
 ૧ વધારે અનુકૂળ છે, સાધા-
 તેના દ્રષ્ટા જેવો માવ.

રહેશે. એમણે કોઈ પણ વિષયમાં ઉપદેશ કરીને જ્ઞાન આપવાનું તેનું કામ નથી; તેને તો એટલું જ કરવાનું છે કે પ્રકૃતિના વહોળા પ્રદેશમાં એમણે પોતાની મેળે શોધો કરી શકે એવા માર્ગમાં તેને મૂકવો; અને સામાન્ય કેળવણીને સ્થળે ઉપદેશની જગ્યાએ રૂસો જે કૃત્રિમ પ્રસંગોની યોજના કરે છે તે પ્રસંગો ગોઠવવા. જોઈએ તે શિક્ષકનું કામ તો પ્રકૃતિને જ કરવાનું છે; પણ આપણા ઉદ્દેશો સફળ કરવાને માટે પ્રકૃતિને તૈયાર કરવાનો અને ચાતુર્યથી ગોઠવવાની જરૂર છે. રૂસો વસ્તુઓના શિક્ષણને જ સ્વીકારે છે:—

“તમારા શિષ્યને કશો વાચિક ઉપદેશ આપતા નહીં; ઉપદેશ તેને સર્વથા અનુભવથી જ પ્રાપ્ત થવો જોઈએ.” “શિક્ષણમાં સર્વથા વધારે મહત્ત્વનો અને ઉપયોગી નિયમ એ છે કે વ્યક્ત વચાવવો નહીં પણ ગુમાવવો.”

ગુરુ માત્ર પ્રસંગોપાત્ત પ્રકૃતિનો ઉપદેશ વાળક પહોંચ કરે તેમાં સહાય કરવાને થોડા શબ્દો વોલી શકે. “તે સમજે એવા પ્રશ્નો પૂછવા, અને તેના ઉત્તર વાળકને જ શોધવા દેવા. તમારા કહેવાથી તે કોઈ પણ વસ્તુ જાણે એમ થવા દેવું નહીં, પોતાની મેળે સમજીને જ તે દરેક વસ્તુ જાણે એમ કરવું.”

“શરીર તેમ જ મનના સંબંધમાં વાળકને છૂટું રહેવા દેવું.”

“તે ભલે દોડે, અને રમે, અને એક દિવસમાં સો વાર પડે. તેમ થાય તો ઝલકું વધારે સારું; કારણકે તે જલદીથી આધાર વગર ચાલતાં શીખશે. સ્વતંત્રતાના સુખને લીધે થોડાવળા ઉશ્કરડા મૂલી જવાય છે.”

ઉપદેશક પ્રવૃત્તિના ધિક્કારને લીધે રૂસો દેવ પાડવાની પણ મના કરે છે:—

“જો બાળકમાં કોઈ પણ દેવ પડવા દેવી હોય, તો કશી દેવ નહીં પાડવાની દેવ તેને ભલે પડે.”

જમણા હાથને પળ ન ઓઢાવે તે છતાં તમે તેને નીરોગી અને સશક્ત બનાવી શકો, તો તમે પહેલો પાઠ આપશો ત્યારથી જ તેનું બુદ્ધિચક્ષુ વિકસિત થશે. કશી ભૂલો કે ટેવોમાં તે પડેલો નહીં હોવાને લીધે તમારા પ્રયત્નોને અટકાવ કરનારું તેનામાં કશું નહીં હોય; અને શરૂઆતમાં કશું નહીં કરવાને લીધે જ તમે એક વિલક્ષણ શિષ્ય ઉત્પન્ન કરી શકશો.”

“તેનું શરીર, તેના અવયવો, તેની ઇન્દ્રિયો, અને તેની શક્તિઓને ગમે તેમ કસરત આપજો; પણ જેમ વને તેમ તેના મનને અપ્રવૃત્ત રાખજો. વિવેક વધી લાગણીઓની યોગ્યાયોગ્યતાનો નિર્ણય કરે છે, માટે વિવેકનો વિકાસ થયા પહેલાંની વધી લાગણીઓને ટોટી સમજજો. બહારની વધી અસરો દૂર રાખજો; અને અશ્રેયનો ઉદ્ભવ રોકવાને પણ શ્રેય ઉત્પન્ન કરવામાં ઉતાવળ કરતા નહીં, કારણકે બુદ્ધિનો પ્રકાશ થાય ત્યારે જ શ્રેયને શ્રેય કહી શકાય. જે કંઈ વિલંબ થાય તે લાભ-કારક માનજો: લક્ષ્ય તરફ નુકસાન થયા વગર વધી શકવું એ ફાયદો છે એમ સમજજો: બાલકોમાં વાલ્યને પરિપક્વ થવા દેજો, ટૂંકામાં તેમને ગમે તે ઉપદેશની જરૂર હોય, તોપણ જો તે કાલે આપી શકાય, તો કદાપિ આજ આપવાનો શ્રમ લેતા નહીં.”

“આ દેખીતા અનુદ્યોગથી હરી જતા નહીં. જે માણસ પોતાના જીવનનો વને તેટલો ઉપયોગ કરવાને નિદ્રા પણ નહીં લેવાનો સિદ્ધાંત કરે, તેવા માણસ માટે તમે શું કહેશો ? તમે કહેશો, કે “એ માણસ દિવાનો થયો છે: તે પોતાના વચ્ચતનો લાભ લેતો નથી; પણ પોતાનો વચ્ચત ગુમાવે છે: નિદ્રાનો પરિત્યાગ કરતાં તે મૃત્યુ તરફ પ્રયાણ કરે છે. ત્યારે વિચારો કે અહીં પણ એ જ વ્યવસ્થા છે, કારણ કે વાલ્ય એ બુદ્ધિની નિદ્રા છે.”

એ સ્પષ્ટ છે કે જિંદગીનાં પહેલાં વર્ષોમાં આ નિષ્ક્રિય કેલવણીનો ઉપયોગ સર્વથી ઓછો હાનિકારક અને સર્વથી વધારે અનુકૂળ છે. સાધારણ રીતે એમલનો ગુરુ સાક્ષીના જેવો, પ્રકૃતિની પ્રવાત્તિના દ્રષ્ટા જેવો માંત્ર

તરી શકીએ. એ શબ્દો તો તેની વચમાં અર્થરહિત અને કોઈ પણ વચમાં નિરુપયોગી છે; અને યથા કરીને આપણે નાહક વાલ્યાવસ્થાને કાચર કરીએ છીએ. પ્રકૃતિ જે કરે છે તે તો ઇટલા માટે કે જેને વિચારો વાઙ્ક મહાન કરી શકે અને તેને ઉપયોગી થાય, જેને સત્યોનો તેના સુલની સાથે સંબંધ હોય અને જેથી કરીને ભવિષ્યમાં તે પોતાનું કર્તવ્ય સમજી શકે તે નિર્લેપ લિપિમાં તેના મગજ ઉપર આલેખાય, અને તેના સ્વભાવ અને શક્તિઓને અનુરૂપ વર્તન કરવામાં તેને લખ લાગે.”

કેલવળીના વિષયમાં રૂસોનું મત જે આગળ જતાં ફ્રવલે સ્પષ્ટ કર્યું તે જ છે: કેલવળી એ “વાલવાટિકાનું સંવર્દન” છે. તે કહે છે: “તરુઓ કૃષિથી અને તરુણો કેલવળીથી સુધરે છે.” વાલોદ્યાન-પાલકને ત્રણ વાવત ઉપર ધ્યાન આપવાનું છે: (૧) તેણે વધી દુષ્ટ વસ્તુ-ઓથી વાલકનું રક્ષણ કરવું જોઈએ; (૨) તેના શરીરને નિરોગી અને મજબૂત, તથા તેની ઇન્દ્રિયોને અનુભવ આપી સૂક્ષ્મગ્રાહી બનાવવી જોઈએ; અને (૩) ઉપદેશથી નહીં પણ ક્રિયાથી તેની નીતિવૃદ્ધિને કેલવળી જોડે.

૧૩. વાલકનું ચાંચલ્ય.—વાલકોનું અવલોકન કરતાં રૂસોને તેમનું અવિરત ચાંચલ્ય એ મુખ્ય લક્ષણ લાગેલું. “વૃદ્ધના હૃદયમાં ઉત્સાહ ક્ષીણ થઈને અંદર મરાઈ રહે છે; પણ વાલકના હૃદયમાં તે ઉછળતો રહે છે, અને સર્વત્ર પ્રસરે છે. તેનામાં ઇટલું જીવન દેખાય છે કે તે આસપાસની વધી વસ્તુઓને ચંચળ કરી શકે છે. તે સુધારે કે વગાડે તેની તેને થોડી જ પરવા છે: તેને માત્ર વસ્તુસ્થિતિ વદલવાથી સંતોષ છે, કારણકે સ્થિત્યંતર એ એક ક્રિયા છે. તેને ભાંગવાતોડવામાં મજા પડે છે; તેનું કારણ એમ નહીં કે તેને તોફાન ગમે છે; પણ ઇટલું જ કે નવી રચનાનું કામ હમેશાં ધીમું હોય છે, અને સંહારનું કામ હમેશાં ત્વરાથી થઈ શકે તેવું હોવાને લીધે તેની ચંચળતાને વધારે અનુકૂળ છે;” તેટલા માટે વાલકોને કેલવળીમાં એક મુખ્ય યાત્ર

૧૨. સમકાલીન કેલવર્ણીનું લંડન.— રુસો પ્રચલિત પદ્ધતિનાં દુષ્પરિણામો ઉપર ઘણી સખતાઈથી ટીકા કરે છે. “ બિચારાં કમનસીવ વાલ્કનોના અભ્યાસના વિષયો એવા પ્રકારના છે કે તે તેમના મગજમાં ઉતરે જ નહીં, ત્યારે તે કેટલું ધ્યાન આપી શકતાં હશે, તે વિચારો. જે મહેતાજીઓ વિદ્યાર્થીઓને પોતે આપેલા જ્ઞાનનો દેખાવ કરે છે તેમને મારાથી જૂદી જ રીતે વોલવાને માટે પગાર મળે છે; પણ તેઓ જે પ્રમાણે આચરણ કરે છે તે પરથી તેઓ સુદ્ધાં મારા જ વિચારના છે એવું માલુમ પડશે. કારણકે તેઓ સ્વરં જોતાં શું શીખવે છે? શબ્દો, શબ્દો, શબ્દો વગર વીજું કશું નહીં. જે ભિન્ન ભિન્ન પ્રકારનું જ્ઞાન આપવાનો તેઓ દંભ કરે છે તેમાં કશા ઉપયોગી વિષયો આવતા નથી; કારણકે તેમ કરવા જતાં તો વસ્તુઓનું જ્ઞાન આપવું પડે, અને તેમાં તેઓ કશું કરી શકે નહીં. પણ તેઓ જેની અંદર શબ્દો શીખ્યાથી વધું શીખાવેલું લાગે તેવા વિષયોને જ પસંદ કરે છે; જેવા કે ભૂગોળ, તવારીખ, ભાષાઓ, વગેરે. આ વધા વિષયો મનુષ્યને અને તેમાં વિશેષે કરીને વાલ્કને એવા અપરિચિત હોય છે, કે આખી જિંદગીમાં એક પણ પ્રસંગે તેમાંનું કશું ઉપયોગી થઈ પડે તો મોટું ભાગ્ય.” “અભ્યાસના વિષયો ગમે તેવા હોય, પણ દર્શિત વસ્તુઓની સ્તરી કલ્પના વગર દર્શક ચિહ્નોનું કશું સાફલ્ય નથી. અને તે છતાં વસ્તુઓની કશી કલ્પના આપવાને શક્તિમાન થયા વગર આપણે વાલ્કને ચિહ્નોમાં જ મમાવી દીધા છીએ.” “વાલ્ક પૃથ્વીના ગોળાનો શો અર્થ સમજે છે? એક જૂનું ભૂગોળનું પુસ્તક સરલતાથી કહે છે કે એ પ્લાસ્ટરનો બનાવેલો ગોળ પદાર્થ છે; અને વાલ્કને પણ તે સંબંધી એવી જ કલ્પના હોય છે. જ્યારે વસ્તુઓ શીખતાં નામ શીખવાં જ પડે તેમ છે, ત્યારે વસ્તુઓ પહેલાં તેમને નામ આપવામાં કેટલી વધી હાનિ છે?” “નહીં! પ્રકૃતિ વાલ્કના મગજને વઢી શકે તેવું અને ગમે તે જાપ ગ્રહી શકે તેવું કરે છે, તે એટલા માટે નહીં કે આપણે તેના પર રાજાઓ અને તારીખો અને સ્વગોળ અને ભૂગોળના ગમે તે શબ્દો કો-

ઉપયોગ કરે છે, અને ચિલાડી પોતાને મઠેલી વિલક્ષણ ત્રાણેન્દ્રિય વાપરે છે. આ પ્રવૃત્તિને જે રીતે કેલ્લવયામાં આવે તે રીતે વાલ્કનો ચેન્નલ અથવા સ્થૂલ, ચપલ અથવા મંદ, બેમાન અથવા વિચારવંત થાય છે.”

“આ પ્રમાણે વાલ્કનો પહેલો સ્વાભાવિક પ્રયત્ન પોતાનાં પરિવેષનનું માપ કરવાનો, અને દરેક વસ્તુમાં જે ગુણો પોતાને જરૂરના હોય તેની પરીક્ષા કરવાનો હોય છે; તેથી તેના પ્રથમ અભ્યાસને આત્મ-સંરક્ષણ માટેનું સપ્રયોગ પદાર્થવિજ્ઞાન કહી શકાય. આ અનુભવમાં તે પૂર્ણતા મેલે, ત્યાર પહેલાં આપણે તેનું ધ્યાન વિચારના વિષયો તરફ દોરીએ છીએ. પણ જ્યાં સુધી તેના કોમલ અને નરમ અવયવો જે પદાર્થોમાં તેને વ્યવહાર કરવાનો છે તેમને માટે યોગ્ય થઈ શકે તેમ છે, અને જ્યાં સુધી તેમની ઇન્દ્રિયો નિર્દોષ અને ભ્રમરહિત છે, ત્યાં સુધી તો ઇન્દ્રિયોને પોતપોતાનું કામ પૂર્ણ રીતે વજાવતાં શીખવા દેવાનો સમય છે; ત્યાં સુધી તો વાહ્ય વસ્તુઓ સાથે આપણા દૃશ્ય સંબંધો સમજવા દેવાનો સમય છે. જે દરેક વસ્તુ મનમાં પ્રવેશ કરે છે તે ઇન્દ્રિયો દ્વારા જ પ્રવેશ કરી શકે છે, તેટલા માટે મનુષ્યની પ્રથમ વિચારશક્તિ ઇન્દ્રિયાનુભવ સંબંધી છે; ઇન્દ્રિયાનુભવની વિચારશક્તિ ઉપર જ બુદ્ધિની વિચારશક્તિનું વંધારણ રહે છે: આપણા હાથ, પગ, અને આપણી આંખ એ જ તત્ત્વજ્ઞાનના આપણા પહેલા શિક્ષકો છે. આ અનુભવને સ્થૂળે પુસ્તકોનો ઉપયોગ થાય છે તેથી આપણે વિચાર કરતાં શીખતા નથી, તેથી તો આપણે વીજાના વિચારોને વાપરતાં જ શીખીએ છીએ: વીજાની સાથે ઉપર આધાર રાખીને વિચારો લેતાં જ શીખીએ છીએ, કશું સમજતાં શીખતા નથી.”

“કોઈ પણ કલામાં નિપુણતા પ્રાપ્ત કરવાને માટે આપણે પ્રથમ તો યોગ્ય ઓજારો મેલવવાં જોઈએ; અને એ ઓજારો સારી રીતે વાપરી શકાય તેટલા માટે તે ઘસાઈમૂસાઈ ન જાય તેવાં મજબૂત હોવાં જોઈએ. એ પ્રમાણે વિચાર કરતાં શીખવું હોય ત્યારે પ્રથમ તો આપણે

ए छे के तेमगी चंचलताने विस्तृत થયાને अवकाશ आपवો. स्तनंधया-
चस्थामां वंधन थई पडे तेयां वस्त्रો, અને શૈશવમાં નિશાલ અને પાટ-
નો પરિહાર કરવો. પુસ્તકશિક્ષણનો વિચાર પળ કરવો નહીં. રુસો
કહે છે:—“દુનિયા સિવાય વીજાં પુસ્તકો નહીં જોડે; અને વસ્તુઓ
સિવાય ઉપદેશ નહીં જોડે. જે વાલક વાંચે છે તે વિચાર કરતો
નથી; તે માત્ર વાંચે છે: તે કશો ઉપદેશ મેલવતો નથી; તે માત્ર શ-
બ્દો શીખે છે.”

૧૪. ઇન્દ્રિયોની કેલવણી.— રુસોની કેટલીએક સર્વથી વધારે
આકર્ષક સૂચનાઓ ઇન્દ્રિયોની કેલવણી સંબંધી છે:—“આપણામાં જે
શક્તિઓ પહેલવહેલી મજબૂત થાય છે તે આપણો ઇન્દ્રિયો છે, તેટલા
માટે તેમને પહેલવહેલી કેલવવી જોડે. પળ તેને જ આપણે મૂલી
જડે છીએ, અને તેની જ સર્વથી વધારે અવગણના કરીએ છીએ.”
આપણે જોડે છીએ કે “નહાનું વાલક દરેક વસ્તુને અડવાને આતુર
હોય છે; દરેક વસ્તુને હાથમાં લેવાને આતુર હોય છે. આ ચંચલ વૃત્તિને
કદાપિ અટકાવતા નહીં; તેથી તો તેને વધો આવશ્યક અનુભવ પ્રાપ્ત
થાય છે. વસ્તુઓને વારંવાર જોવાથી, તેમનો સ્પર્શ કરવાથી, અને
સાંભળવાથી જ તે પદાર્થોનાં કદ, અને આકાર, અને દૃશ્ય ગુણો
સમજતાં શીખે છે; અને દૃષ્ટિનાં પરિણામો સ્પર્શની સાથે સરખા-
વવાથી અને સ્પર્શનો અનુભવ દૃષ્ટિ વડે નિર્ણય કરવાથી જ તે ધીમે
ધીમે પદાર્થોની ઉચ્ચતા અને શીતલતા, કઠિનતા અને કોમલતા, ગુરુતા
અને લઘુતા ઓલખવાની શક્તિ મેલવે છે.” “ઓરડામાં બિલાડી
પહેલવહેલી દાંચલ થાય છે ત્યારે તે શું કરે છે? તે ચોરસ વાજુ
તપાસે છે; ક્ષણ એક વિરામ લીધા વગર જોયા કરે છે, સૂંધ્યા કરે છે,
અને તપાસ્યા વગર તથા શું છે તે ઓલખ્યા વગર સંતુષ્ટ થતી નથી.
વાલક પળ જ્યારે ચાલતાં શીખે છે, અને જાણે કે સંસારના મંદિરમાં
પ્રવેશ કરે છે, ત્યારે જ પ્રમાણે વર્તે છે. તફાવત માત્ર એટલો કે જે
દૃષ્ટિ વજ્રને સામાન્ય છે, તેનો જોડે વાલક કુદરતે આપેલા હાથનો

નુપયુક્ત રહેશે, તો તે નીચે પ્રમાણે સમાધાન આપે છે. “પુસ્તકોના ઉપયોગ વગર પણ બાલકની સ્મરણશક્તિ અપ્રવૃત્ત રહેતી નથી. તે જે કંઈ જુએ છે અને સાંભળે છે, તેની તેને અસર થાય છે; અને તે તે યાદ રાખે છે. લોકોનાં વચનો અને આચરણોની તે નોંધ રાખે છે. આસપાસની બધી વસ્તુઓના વિશાળ પુસ્તકમાંથી તે અજાણતાં પણ હમેશાં પોતાની સ્મરણશક્તિનો યજ્ઞનો વધાર્યા કરે છે; અને તે તેની વિચાર-શક્તિને આગળ જતાં ઉપયોગી થઈ પડે છે. * * * આ પદ્ધતિથી વિ-લક્ષણ બાલકો પેદા નહીં થાય એ ખરું, અને તેથી શિક્ષકોની પણ ધ્યાનિ નહીં થઈ જાય; પણ તેને લીધે વિચક્ષણ અને સશક્ત આદમીઓ પેદા થઈ શકશે; અને જોકે તેઓ તારુણ્યમાં વ્યવહાર નહીં, તોપણ મોટા થતાં માન મેળવી શકશે.” બીજે સ્થળે તે કહે છે, કે “જે કંઈ આપણે સમજતા ન હોઈએ, તેનું આપણે સ્મરણ રાખવું જોઈએ નહીં; કારણકે જો રાખીએ તો પછી આપણા મંડારમાં આપણો પોતાનો કેટલો છે તે આપણે કદાપિ કહી શકવાના નહીં.”

૧૬. નીતિની કેલવણી.—વાર વર્ષથી આગળ ચાલીએ ત્યાર-પહેલાં આપણે રૂસોની નીતિવિષયક સૂચનાઓ તપાસવાની જરૂર છે. તે કહે છે, કે “બાલકોને બાલકો જેવાં ગણવાં જોઈએ,” તે વેશકે ખરું છે, પણ બાલકો કેવાં હોય છે? તેઓ કેટલું સમજી શકે છે? તે દૃશ્ય વસ્તુઓ જ સમજી શકે એમ છે કે નીતિને પણ સમજી શકે? નીતિના વિષયમાં રૂસોની સ્વાભાવિક ભાવનાઓ પ્રશંસાપાત્ર છે; પણ તેના કશા એ સિદ્ધાંતો નથી, અને તેની સૂચનાઓમાં પણ વિરોધ દેખાય છે. એક પ્રસંગે તે કહે છે, કે “બાલકોને એક જ જ્ઞાન આપવાનું છે; અને તે તેમના કર્તવ્યનું જ્ઞાન છે.” બીજે પ્રસંગે તે કહે છે, કે “ખરુંખોટું પારખવું, અને ફરજનાં કારણો સમજવાં એ બાલકનું કામ નથી.” ફરી અન્યથા તે કહે છે, કે “સર્વથી ઉત્કૃષ્ટ સદ્ગુણો અક્રિય છે: તે પ્રાપ્ત કરવા ધના કટિન છે; કારણકે તેમનામાં ભવ્યતા નથી, અને બીજાને સંતુષ્ટ કરવાનો સંતોષ પણ તેમના વડે મળતો

અવયવો. અને ઇન્દ્રિયોને કેલવવાં જોડે, કારણકે અવયવો અને ઇન્દ્રિયો એ બુદ્ધિનાં ઓજાર છે; અને એ ઓજારોનો સારી રીતે ઉપયોગ થઈ શકે તેટલા માટે શરીર મજબૂત અને નિરોગી હોવું જોડે. આ ઉપરથી જોઈ શકાય છે કે માણસની બુદ્ધિ તેના શરીરથી સ્વતંત્ર રીતે પ્રસ્ફુટિત થતી નથી, પણ શરીર જેવું સારું હોય તે પ્રમાણમાં જ બુદ્ધિની પ્રવૃત્તિ સરલ અને નિશ્ચિત થાય છે.”

રુસો ઇન્દ્રિયોને કેલવવી જોડે એટલી જ સૂચના આપીને વેંસી રહેતો નથી; તે કેવી રીતે કેલવવી જોડે એ સંબંધી પણ તે થોડુંક કહે છે. અને ઘણા આધુનિક પ્રયોગો જેવા કે પદાર્થપાઠ, અને વાસ્તવિક માપનતોલન વગેરેની તેણે જ મલામણ કરેલી એવું માલુમ પડે છે. “વાલ્ક જ્યારથી પદાર્થોને ઓલવતાં શીખે, ત્યારથી તેને પસંદ કરેલા પદાર્થો જ આપવાની યોજના થવી જોડે.” બીજે સ્થળે તે કહે છે, “ઇન્દ્રિયોની કેલવણી એ કંઈ ઇન્દ્રિયોને વાપરવી એ જ નથી; તેમાં ઇન્દ્રિયો દ્વારા ધારી રીતે વિચાર કરતાં શીખવાનો પણ સમાવેશ થાય છે: એમાં સમજતાં શીખવાનું છે, કારણકે જે રીતે આપણે શીખ્યા હોઈએ તે રીતે જ આપણે સ્પર્શન, દર્શન અને શ્રવણ કરી શકીએ છીએ. એવી એક સ્વાભાવિક અને યંત્રતુલ્ય ક્રિયા થાય છે, કે જેના વડે બુદ્ધિ બિલકુલ કેલવાયા વગર શરીર સશક્ત થઈ શકે છે. તરવું, દોડવું, કૂદવું, ફેંકવું, એ બધું બહુ સારું છે; પણ શું હાથપગ સિવાય આપણી પાસે બીજાં સાધનો છે જ નહીં? આપણે શું ઓલ અને કાનવાળા નથી? અને બીજા અવયવો વાપરવામાં તેમની જરૂર નથી પડતી? માટે માત્ર શક્તિને કેલવતા નહીં, પણ તેને વાપરનારી વધી ઇન્દ્રિયોને કેલવજો; દરેકને જેટલી પૂર્ણતા આપી શકાય તેટલી આપજો; અને એકનાં પરિણામથી બીજીનાં પરિણામોની પરીક્ષા કરજો. માપવું, ગણવું, તોલવું, અને સરખાવવું.”

૨૯. પુસ્તકો વગરની સ્મરણશક્તિ.—જો એવો પૂર્વપક્ષ કરવામાં આવે, કે રુસોની યોજના પ્રમાણે વાલ્કની સ્મરણશક્તિ બિલકુલ અ-

પોતાને અનુપયોગી પદાર્થો આપી દેવા, અને પાછા મળે એમ સ્વર્ગ હોય તેવા પદાર્થો આપવા, — આ સિવાય ત્રીજી જાતની ઉદારતા વાઢકોમાં મેં કોઈક જ વાર જોયેલી છે.

“ લાંક કહે છે કે ‘આવું કરો કે જેને લીધે ઉદારને વધારે સારો ભાગ મળે છે એમ વાઢકોને અનુભવ થાય.’ આ તેને ઉપરથી ઉદાર અને અંદરથી કંજુસ બનાવવાની તૈયારી છે. લાંક કહે છે કે વાઢકોને એ પ્રમાણે ઉદારતાની ટેવ પડશે !

“ વગર; મહાવીરની ઉદારતા, પાંડુ આપીને પૈસો લેવાની પળ તેમને જ્યારે સ્વર્ગ ઉદાર થવાનો પ્રસંગ આવે છે ત્યારે એ ટેવ જતી રહે છે. જ્યારે આપેલી વસ્તુ પાછી આવતી નથી, ત્યારે તેઓ આપવાની ટેવ ઊંડી દે છે. આપણે હાથની ટેવને વધારે મનની ટેવ ઉપર લક્ષ્ય રાખવું જોઈએ. વાઢકોને જે જે સદ્ગુણો શીખવવામાં આવે છે તે વધા આ જ પ્રકારના છે; અને આવા સદ્ગુણો શીખવીને આપણે તેમની વાલ્યાવસ્થાને દુઃખી કરીએ છીએ. આ વધુ સારી કેળવણી !

“ અરે શિક્ષકો, દંભ વધો ઊંડી ઘો. તમે પોતે જ સત્તા અને સદ્ગુણો થાઓ; પછી તમારા શિષ્યો એ ગુણોને પાત્ર થાય ત્યાં સુધીમાં તેમના સ્મરણમાં તમારી આવેહૂવ મુદ્રા છપાઈ રહે. ” *

વાઢકને નિરંતર સૂચનાઓ નહીં આપવાને માટે પણ રૂસો યોગ્ય સાવચેતી આપે છે. તે કહે છે, કે “ તમે વાઢકને નિરંતર સૂચનાઓ આપ્યા કરશો, અને ‘અહીં આવો ! ત્યાં જાઓ ! ઊભા રહો ! આમ કરો ! તેમ ન કરો !’ એ પ્રમાણે કર્યા કરશો, તો તે મૂર્ખ રહેશે. તમારા મનથી જ જો હમેશાં તેના હાથને ગતિ મળ્યા કરશો, તો તેનું પોતાનું મગજ નકામું થઈ જશે. — પણ આપણો કરાર યાદ રાખજો; તમે જો દાંભિક પંડિત માત્ર હશો તો મારું લખેલું વાંચવાથી તમને કશો ફાયદો થવાનો નથી. ”

* કારણો સમજાવ્યા વગર વાઢકોને કદાપિ વિધિ કે નિષેધ ન કરી શકાય, એ રૂસોનો વિચાર ઊંડો છે. પણ આ સ્થળે તે એ વિચારનું પ્રતિપાદન કરતો નથી. આ સ્થળે તો એ પાડવાની જે સોટી પદ્ધતિઓ પ્રચલિત છે તેનું જ તે સંકેત કરે છે.

નથી;” અને તેનો પાછો પોતે જ પરિહાર કરે છે. આમ છતાં તેની સ્વાભાવિક ભાવનાઓને લીધે તે ગંભીર તેઓ જોઈ શકે છે, અને નીતિશિક્ષણની પ્રચલિત યોજનાઓનું ધ્રુવીયી ધ્વંસન કરે છે.

“ હમણાં જે અસત્ય સંબંધો કહ્યું, તે વાલ્કોને જેજે ગુણો શીખવવામાં આવે છે તે વધારી પદ્ધતિને લાગુ પડે છે. * * * તેમની પાસે વારંવાર પ્રાર્થના કરાવવાથી તેઓ નિઃશ્વાસ નાંખે છે, અને કહે છે કે ‘પ્રાર્થના કદાપિ ન જ કરવાની હોય તો કેવું સારું !’. તેમને ઉદારતા શીખવવાને આપણે તેમની પાસે દાન અપાવીએ છીએ, જાણે કે આપણને પોતાને આપતાં શરમ થતી હોય! વાલ્કો નહીં પણ શિક્ષકે જ આપવાનું કામ કરવું જોઈએ. તમે તમારા શિષ્યને ગમે તેટલા ચાહતા હો, તોપણ એવું કામ કરવાનો હક તમારો છે. વાલ્કોને લાગવું જોઈએ કે એ કરવાનો હજી તેને અધિકાર નથી.

“ જે દાનનું મહત્ત્વ અને ગરીબની ગરજ સમજે છે, તે જ સ્વદાન કરી શકે છે. વાલ્કોને વેમાંથી કાશાનું ખાન હોતું નથી; અને તેથી તેના દાનમાં કશું પુણ્ય નથી. તે આપે છે તે દયા અથવા પરોપકાર-વૃત્તિ વગર આપે છે: તેને આપતાં લગભગ શરમ થાય છે; કારણકે તમારી રીતભાત પરથી તે જુએ છે કે માત્ર વાલ્કો જ આપે છે, અને મોટા થતાં આપવાની જરૂર નથી. જુઓ કે જે પદાર્થનું વાલ્કો મૂલ્ય જાણતાં નથી હોતાં, તે જ આપણે તેમની પાસે અપાવીએ છીએ: જે ધાતુના કકડા તે ગજવામાં રાખે છે, તેનો તેને બીજો કશો ઉપયોગ નથી. વાલ્કો એક પૂરી આપી દેવાના કરતાં સો રૂપીઆ આપી દેવાનું વધારે પસંદ કરશે. પણ એ ઉદાર મહાત્માને તે જે વસ્તુઓને ખરેખરી કિંમતી ગણે છે તે- તેનાં રમકડાં કે સ્વાધીન આપી દેવાનું કહો, અને ત્યારે તે ખરેખર ઉદાર છે કે નહીં તેની તમને ખબર પડશે.

“ એ જ હેતુ પાર પાડવાને કોઈ વાર બીજી યુક્તિ કરવામાં આવે છે: વાલ્કો આપ્યું હોય તે તેને તરત પાંચું આપવામાં આવે છે, એટલે કે જે પાંચું મલશે એમ તે જાણતું હોય તે આપવાની તેને ટેવ પડે છે.

સુફીના કરવાં કોઈ સુંશીલ સ્ત્રીની રસિક વાતચિત તરુણને માટે વધારે યોગ્ય છે.” આવું સાંભળ્યા પછી તેની સૂચનાઓમાં આપણને ગમે તેટલો ગુણ લાગે, પણ આપણે તેનું ચરણસેવન કરવાના નહીં.

૨. રુસોને પોતાને ગણિત અને પ્રાકૃતિક શાસ્ત્રનું ઘણું થોડું જ્ઞાન હતું, પણ તે પ્રાકૃતિક શાસ્ત્રનો મોટો હિમાયતી હતો; અને પશ્ચિમાવસ્થામાં વનસ્પતિશાસ્ત્રનો તેને અસાધારણ નાદ લાગેલો. એમલનો અભ્યાસક્રમ સુધ્ધી હવામાં છે, પણ મુખ્ય હેતુ તેને પ્રકૃતિનાં સ્વરૂપોનું અવલોકન કરાવવાનો છે; અને જિજ્ઞાસાને તૃપ્ત કરવામાં ઉતાવળ ન કરવાને લીધે જ તેને સંવૃદ્ધિત કરવાનો છે.

૩. રુસો કે જે ઘણું કરીને સર્વથી ઓછી વિદ્યતાવાળો છે ત્યાંથી માંડીને ફ્રેડરિક આંગસ્ટ વોલ્ફ* કે જે ઘણું કરીને સર્વથી વધારે વિદ્યતાવાળો હતો, ત્યાં સુધીના વધા શિક્ષણશાસ્ત્રીઓનું એક વાવતમાં એકમત્ય છે. વધા જૂદાજૂદા રૂપમાં એમ કહે છે કે આત્માશિક્ષણ સિવાય બીજું સ્વરૂપ શિક્ષણ છે જ નહીં.

વેશક, શિક્ષકોનો મોટો દોષ કહી દેવાનો છે. તેઓ માપણની વૃત્તિને પ્રતિરુદ્ધ કરી શકતા નથી. વિદ્યાર્થીઓમાં તેઓ જે જ્ઞાનની અપેક્ષા રાખે છે, તે તેમની પોતાની પાસે હોય છે, તેથી તેઓ વોલ્ટ્યા વગર રહી શકતા નથી; અને “જેમને પોતે કેટલું આપી દે છે તેની દરકાર નથી, એવા ધનાઢ્ય માણસોની માફક ” તેઓ જ્ઞાનનું દાન કરી દે છે. પણ “સ્વરૂપ શિક્ષણ” શીખતા કરવામાં રહ્યું છે; અને માપણથી જ જવણે જ બની શકે છે. રુસોએ આ દોષને બરાબર જોયેલો; અને તેના શબ્દોમાં જે સત્ય છે તે ઘણું કિંમતી છે, તે કહે છે:— “લાંબાં લાંબાં વ્યાખ્યાનો મને પસંદ નથી; તરુણો તે પર થોડું જ

* એક પ્રખ્યાત જર્મન પંડિત. તેનો બુદ્ધિ સ્ટલી વિલક્ષણ હતી, કે ૧૭ વર્ષની વયે તેણે ઇંગ્લિશ, ફ્રેંચ, જર્મન, ઇટાલિયન, અને સ્પૅનિશના લગભગ વધા મુખ્ય ગ્રંથોનું જ્ઞાન મેળવેલું. ઇલિયડ અને ઓડિસી એ જૂદાજૂદા માણસોનાં કાવ્યોનો સંગ્રહ છે; અને હોમર નામે એ કાવ્યોનો એક રચનાર કદાપિ થયો જ નથી, પણ મત પહેલવહેલું તેણે પ્રકટ કરેલું. જન્મ: ૧૭૬૦; મૃત્યુ: ૧૮૨૪.

૧૭. શિક્ષણની શરૂઆત.—વાર વર્ષની વયે એમલ શિક્ષણને માટે યોગ્ય થાય છે. “હવે અમનો, શિક્ષણનો, અભ્યાસનો વખત આવેલો છે. અને એ વખત મેં પસંદ કરેલો છે એમ નથી; પ્રકૃતિ પોતે જ તે વતાવે છે.”

હવે રૂસો કેવી નવલ કલ્પનાઓ આપવાનો છે? આપણે જોયું કે સાધારણ કેલ્વર્ણીને અનુરૂપ હોય એવી કશી વાતની મલામળ નહીં કરવાને તેણે નિશ્ચય કરેલો છે. પણ અસાધારણ તુદ્ધિ સુદ્ધાં પહેલાંની ક્રિયાઓથી મુક્ત રહેવાની સાથે પહેલાંના વિચારોથી મુક્ત થઈ શકતી નથી; અને રૂસોની યોજના માંટેન અને લાંકના વિચારોની સાથે મળતી છે એ સ્પષ્ટ દેખાઈ આવે છે. મેદ માત્ર એટલો જ છે કે રૂસો એ પ્રખ્યાત લેખકોને મળતી યોજના વતાવવા ઉપરાંત વધારે સ્પષ્ટતાથી અને વેધક વિચાર કરે છે.

રૂસોની શિક્ષણ સંબંધી યોજનામાં નીચે પ્રમાણે મુખ્ય લક્ષણો છે:—

૧. ભાષા સંબંધી શિક્ષણ જરા પણ આપવાનું રહેતું નથી. શબ્દ-શિક્ષણ અદૃશ્ય થાય છે; અને તરુણોએ પુસ્તકોમાંથી અથવા પુસ્તકો સંબંધી કશું નહીં શીખવું એમ ઠરે છે.

૨. શિક્ષણના વિષયો ગણિત અને પ્રાકૃતિક શાસ્ત્રમાં આવી રહે છે.

૩. શિક્ષણની ધારક પદ્ધતિ જતાં ગ્રાહક પદ્ધતિ પ્રવેશ કરે છે.

૪. શિક્ષણસાધન તરીકે હાથનો પણ ઉપયોગ કરવો જોઈએ, એવો નિર્દેશ પ્રકટ થાય છે.

૧. આપણા દેશમાં તો હજી પુસ્તકશિક્ષણનો જ મહિમા છે; અને યુરોપમાં સુદ્ધાં છેક હમણાં સુધી એ જ પ્રચલિત હતું. હાલ થોડા વખતથી જે વસ્તુશિક્ષણનો તરંગ ચાલ્યો છે તેમાં રૂસો આપણાથી એક શતક અથવા વધારે આગલ છે; તોપણ સાહિત્યનું સ્વરૂપ તે સમજ્યો હોય એવું આપણાથી માની શકાતું નથી. તે પોતે પુસ્તકોને “લેખ અથવા લેખો પછી સ્પષ્ટ વિચારોનો સંગ્રહ” કરવાનાં સાધનો તરીકે વાપરતો; અને તેણે એવું કહ્યું છે કે “પુસ્તકોની બધી દાંભિક ફિલ-

કરીને આપણી બુદ્ધિ પરાધીન થતી નથી એટલું જ નહીં, પણ વસ્તુઓના સંબંધો ઘુટ્ટાં જોવામાં, વિચારોને સંવદ્ધ કરવામાં, અને નવાં સાહિત્યો શોધવામાં આપણે વધારે પ્રવીણ થઈએ છીએ, જ્યારે આપણે બીજાના વિચારો લીધા કરાએ છીએ, અને પોતાના મનને તટસ્થ રહેવા દઈએ છીએ, ત્યારે—જે માણસને હમેશાં બીજા લોકો વચ્ચે પહેરાવે છે, જેની પાસે નોકરો સેવામાં રહે છે, જેને ઘોડાઓ જ અહીંથી ત્યાં લઈ જાય છે, અને જે પરિણામે પોતાના શરીરની શક્તિ અને પોતાના અવયવોનો ઉપયોગ ઓછો થાય છે, તેના જેવી સ્થિતિમાં આપણે આવી પડીએ છીએ. બોલો એ રોસિનને કાવ્ય રચવામાં કઠિનતા લાગતાં શીખવેલું તેનું તેને અભિમાન હતું. શાસ્ત્રાભ્યાસ સુગમ કરવાની ઘણી પ્રશંસનીય પદ્ધતિઓ પ્રચલિત છે, પણ કોઈ આપણને પ્રયત્નથી શીખતાં શીખવે, તે વધારે ઇચ્છે છે.”

૪. આપણે પુસ્તકો તરફથી મળતા લાભને ગમે તેટલા ઉત્કૃષ્ટ ગણીએ, તોપણ એટલું તો કબૂલ કરવું જોઈએ કે પુસ્તકોના ઉપયોગ વડે આપણી કેટલીક શક્તિઓ અસ્ફુટિત રહે છે. રૂસો પુસ્તક વગર શીખવવાનો પ્રયાસ કરતો હોવાથી સ્વાભાવિક રીતે જ બીજાં સાધનોનો અને વિશેષે કરીને આંત્ર અને હાથની કેળવણીનો વિચાર કરે છે. કેળવણીમાં હાથનો ઉપયોગ કરવા સંબંધી હાલમાં ઘણું બોલાય છે, અને ઘણા રૂસોના મત સાથે મળતા થશે. “પુસ્તકોમાં વાંચકને ઘોડાડી રાખવાને વડલે જ્યારે હું તેને કોઈ કારખાનામાં લઈ જાઉં છું, ત્યારે તેના હાથ વ્યાપ્ત થવાથી તેની બુદ્ધિને પણ લાભ થાય છે. તે ધારે છે કે હું માત્ર કારીગર થાઉં છું, પણ સ્વયં જોતાં તે ફિલસુફ થાય છે.”

એમલેને અમુક ધંધો શીખવવામાં રૂસોનો બીજો પણ હેતુ છે, તે એ કે વસ્તુ પર તેની વધી હોલત પાયમાલ થતાં તેને પરાધીન નહીં રહેવું પડે. તે કહે છે:—

“તમે વર્તમાન સ્થિતિ પર આધાર રાખો છો, પણ એટલું ખૂલી જાઓ છો કે તેમાં એવા ફેરફાર થવાનો સંભવ છે કે જે તમે જાણી

ધ્યાન આપે છે, અને તેમાંથી થોડું જ ગ્રહણ કરે છે. વસ્તુઓ ! વસ્તુઓ ! મારે ફરીફરીને કહેવું પડે છે કે આપણે શબ્દોને હૃદયી જ્યાં વજન આપીએ છીએ : આપણા જલ્પક શિક્ષણને લીધે આપણે માત્ર જલ્પકો બનાવીએ છીએ. ” તેટલા માટે રૂસો એવો નિયમ બાંધે છે કે શાસ્ત્ર એમેલને શીખવવું નહીં, પણ તેની પાસે શોધાવવું; અને ભૂમિતિનાં સત્યો પણ તે શોધી શકે એમ તે અપેક્ષા રાખે છે. પણ એમેલ વાલ પાસ્કાલ નહીં પણ અસાધારણ શારીરિક કેલ્લવળી પામેલો સાધારણ વાલક હોવાથી આવી અપેક્ષા વ્યર્થ છે. યસં જોતાં જે અભ્યાસની રૂસો ભલામણ કરે છે તે બુદ્ધિમલ્લનો અભ્યાસ છે; અને વધા શિક્ષકોને યાદ છે કે તનને કસરત આપવાના કરતાં મનને કસરત આપવાનું કામ ઘણું વધારે દુર્ઘટ છે. રૂસોની સૂચનાનો તેઓ કદાપિ સ્વીકાર કરશે, તો તે ઇટ છે એમ માનીને; શક્ય છે એમ માનીને નહીં. રૂસો કહે છે:— “ એમેલને પોતાની મેલે શીખવું પડે છે, તેથી તે પોતાની બુદ્ધિનો ઉપયોગ કરે છે; વીજાની બુદ્ધિનો નહીં. તે વીજાના વિચારને મહત્ત્વ આપતો નથી, અને વિચારમાં અધિકારને સ્વીકારતો નથી; કારણકે આપણી ઘણી ભૂલો આપણે પોતાને લીધે નહીં, પણ વીજાને લીધે થાય છે. આવા નિરંતર પ્રયત્નથી જે પ્રમાણે ધ્રમને લીધે શરીર સશક્ત થાય છે તે પ્રમાણે મન સુદ્ધાં સશક્ત થાય છે. વીજો લાભ પામે છે કે આપણી શક્તિના પ્રમાણમાં જ આપણું સંવર્દન થાય છે. શરીરની માફક મન પણ જેટલું ઉપાડી શકે તેટલું જ ગ્રહી શકે છે. જ્યારે સ્મરણશક્તિ સંગ્રહ કરે તે પહેલાં બુદ્ધિ પોતે જ વસ્તુઓનું ગ્રહણ કરે છે, ત્યારે પ સંગ્રહના પર તેની માલેકી રહે છે; એથી ઝલતું જો બુદ્ધિ ગ્રહણ ન કરે તેવી વસ્તુઓનો આપણે સ્મરણમાં સંગ્રહ કરીએ, તો પાછળથી તે વસ્તુઓનો બુદ્ધિ કદાત્ર સ્વીકાર પણ ન કરે. ” વળી તે લખે છે: “ જ્યારે આપણે પોતાની મેલે શીખીએ છીએ, ત્યારે આપણે જે વિચારો મેલવીએ છીએ, તે વીજાઓની પાસેથી મેલેલા વિચારોના કરતાં વધારે સ્પષ્ટ અને નિશ્ચિત હોય છે એ નિર્વિવાદ છે. અને એથી

વાય-વીજું કશું એ નહીં દેખાવું જોઈએ. દરેક માણસે માતાના દૂધની સાથે-દેશભક્તિનું એટલે નિયમ તથા સ્વાધીનતાના સ્નેહનું પાન કરવું જોઈએ. એ સ્નેહ એ જ તેનું જીવન સમજવું. તે પોતાના દેશને જ જુએ છે; તેની યાતર જ જીવે છે. તે એકલો પડે કે કશું નહીં; જો દેશ ન હોય તો તે પોતે પણ નથી જ. * * *.વાંચતાં શીખે કે પોલાંડના વાલકે પોતાના દેશની હકીકતો વાંચવા માંડવી જોઈએ; મારી એવી અપેક્ષા છે કે દશમે વર્ષે તેને પોતાના દેશમાં-ઉત્પન્ન થતી વધી વસ્તુ-ઓનું જ્ઞાન થાય; વારમે વર્ષે વધા પ્રાંતો, રસ્તાઓ, અને શહેરોનું જ્ઞાન; પંદરમે વર્ષે તેના વધા ઇતિહાસનું; સોઝમે વર્ષે કાવ્યદાનું; અને આખા પોલાંડમાં એવો કોઈ પ્રખ્યાત વનાવ કે વીર નહીં રહેવો જોઈએ, કે જે તેના સ્મરણમાં ન હોય અને હૃદયમાં ન હોય. ”

પણ એમલ જેવાં પુસ્તકનો મહત્તા તેની વીર્યવત્તાથી જ સિદ્ધ થઈ જાય છે. ફ્રાન્સમાં તેનાં પરિણામ એક તરફ મૂકીએ; પણ જર્મની સુદ્ધામાં તેણે ઓછી અસર કરી નથી. ત્યાં તેનો સ્વાભાવિકતા અને સ્વાધીનતાના અચિરપ્રસૂત વિલક્ષણ પ્રવાહ સાથે સંગમ થયેલો. હર્ડર જેને કેટલાએક જર્મનીનો રૂસો કહે છે, તેણે પોતાની પ્રિયતમાં કેરોલાઈ-ને “ સ્વર્ગીય એમિલિયસ ” સંબંધી આવેશથી લખેલું; અને જીવિત પર્યંત રૂસોનું પોતાના ગુરુ તરીકે સંવોધન કરેલું. વાગ્નેડો રૂસોના વિચારોથી એટલો મોહિત થઈ ગયેલો કે તેણે એમલનું જર્મનમાં ભાષાંતર કરેલું; અને રૂસોના વિચારોની વારંવાર પોતાનાં પુસ્તકોમાં પુનરુક્તિ કરેલી. લાવાટરને પણ વાગ્નેડોનો સમાગમ થતાં એવો જ નાદ લાગેલો. પેસ્ટેલ્લસેને પણ પોતાના સિદ્ધાંતો મુખ્યત્વે કરીને એમલમાંથી જ મળેલા. શિક્ષણનો એક પરમ ઉત્કૃષ્ટ ગ્રંથ લેવાનાનો કર્તા રિહ્નર પોતાનું ઋણકથન કરતાં કહે છે: “ રૂસોના એમિલિયસને હું પ્રથમ મૂકું છું, અને તેનાથી પૂર્ણતા સમજું છું. તેની પહેલાંનું કોઈ પણ પુસ્તક તેની સાથે સરખાવી શકાય તેમ નથી; કોઈમાં પણ કર્તવ્યની ઉન્નત કલ્પનાનું વસ્તુસ્થિતિના ઝંડા અવલોકન સાથે એવું મનોહર મિશ્રણ થયેલું નથી; ”

કે અટકાવી શકો તેમ નથી. મોટા હોય તે ન્હાના થાય છે; ગરીબ તબંગર થાય છે; રાજા રંક થાય છે. નસીબના જલ્મ શું ઇટલા અસાધારણ છે કે તેમાંથી વચી જવાની તમે આશા રાખો છો ? આપણે એવા વચતની નજીક જઈએ છીએ કે જ્યારે મોટા રાજ્યવિપ્લવો થવાના છે ત્યારે તમારું શું થશે તે કોણ નક્કી કરી આપે તેમ છે ? મને લાગે છે કે યુરપનાં મોટા રાજ્યો ક્ષાણી વાર ટકવાનાં નથી. તેમનો અંત આવી ચૂક્યો છે; અને જેઓ અત્યાર સુધી દિવસના પ્રકાશમાં રહ્યાં છે, તેમને અસ્તનો અનુભવ થવાનો છે.*

૧૮. ઉપસંહાર.—એમેલની સ્ત્રી સ્ત્રી પૃથક્કરણથી વત્તી શકાતી નથી; તે સમજવાને માટે તો એ આદ્યંત વાંચવાની જરૂર છે. રુસો જે લખે છે તેમાં આવેશ મૂકે છે, અને તેથી આપણે પણ ઉત્સાહી થઈએ છીએ. પદેપદે મલતા મધ્ય મનોભાવો અને સત્યોથી મોહિત થતાં આપણે તેની વિચિત્રતા અને મૂલોને વિસરી જઈએ છીએ. વઢી રુસોનો સમય પણ ધ્યાનમાં લેવો જોઈએ, જો તેણે ત્રીશ વર્ષ પછી વિપ્લવના પ્રભાતમાં સ્વતંત્ર લોકોને માટે અથવા સ્વાતંત્ર્ય ઇચ્છનારા લોકોને માટે એ પુસ્તક લખ્યું હોત, તો વેશક એ જૂદી જ રીતે લખાયું હોત. રાજ્ય-વિપ્લવના વચતમાં તે કેલ્વળી સંબંધી કાયદા વાંધનાર હોત તો શું કરત, તે પોલાંડના રાજ્ય સંબંધી તેણે જે વિચારો લખ્યા છે તેપરથી જાણી શકાય છે.

“સાર્વજનિક શિક્ષણ સ્વતંત્ર પ્રજાઓમાં જ થઈ શકે છે. * * * કેલ્વળી જ પ્રજાને એકતા આપે છે; તે વિચારોને એવી રીતે વાળે છે, તથા ઇચ્છા, આવેશ, અને જરૂરોનું એવું રૂપ વાંધે છે કે વધાં મેલેમેલે દેશપ્રેમી થાય. વાલ્કને આંસ ઉપાડતાં દેશ જ દેલાવો જોઈએ; સિ-

* આ સૂત્રનાનું અનુસરણ થયેલું. મોટા અમીરોમાં પણ અમુક કારીગરી શીખવાની પ્રણાલી ચાલેલી. સોલ્મો લુઈ લુહારકામમાં પોતાની નિપુણતા માટે મગરૂર હતો એ સર્વને વિદિત છે. પાલ્કથી જેમને દેશવટો લેવો પડેલો તેઓમાં આવી રીતે જેઓ ધંધો શીખેલા, તેવા ઘણાનો નિર્વાહ થયેલો.

આપણે શીખવવાનું નથી, અને એ શીખવાનું પણ ધીરજથી અવલોકન કરતાં આવડે તો જ વનો શકે તેમ છે. એ જ્ઞાન “ જેના પર કામ કરવાનું છે ” તેના સંબંધી છે; એ જ્ઞાન તે આપણા શિષ્યોના અંતરનું અને ત્યાં ચાલતી ક્રિયાઓનું જ્ઞાન છે. આ માર્ગ પહેલવહેલો રુસોએ જ બતાવેલો છે, અને તે પર ચાલતાં શિક્ષણનું કર્તવ્ય કંઈ જૂઠું જ પ્રકારનું—અર્પૂરસવાળું થઈ જાય છે. દરેક શિક્ષક વિદ્યાર્થી થાય છે, કારણકે બાળકોનાં મન—તેઓ વસ્તુઓને કેવી રીતે જુએ છે, તેમની કેવી ટેવો હોય છે, તેમને શીં મુશ્કેલીઓ લાગે છે, તેમને શું ગમે છે, શું અણગમતું લાગે છે, તેઓ શાથી ઉત્તેજિત થાય છે, શાથી નિહત્સાહી થાય છે, શી રીતે એક મનોભાવ પછી બીજો પ્રકટ થાય છે, એ વધાનું આપણે અધ્યયન કરવાનું છે. જેની આપણને જરૂર હોય તે મેળવવાને આપણે જીવિત પર્યંત પ્રયાસ કરી શકીએ. આ મનુષ્યમનનું જ્ઞાન છે, અને મનુષ્યમન પર અસર કરવાને સારુ આવશ્યક છે.

૧૯. વ્યવસ્થેદક સંક્ષેપ.—૧. એમેલના અભ્યાસથી કેળવણીમાં પ્રકૃતિ અને કલાની પ્રવૃત્તિનો મેદ સ્પષ્ટ થાય છે; અને આવેશથી વિચારોને કેટલી ગતિ મળે છે એ જોઈ શકાય છે.

૨. પ્રકૃતિની કલ્પનાનો રુસોએ જે ઓટો ઉપયોગ કર્યો છે તે સ્વર્ણ જોતાં અઢારમી સદીમાં ફ્રાન્સનાં સમાજમાં જે કૃત્રિમ રીતભાતનું પ્રવલ્લ હતું, તેનો પ્રત્યાઘાત છે. રાજનીતિ, ધર્મ, અને ફિલસૂફીમાં અધિકારનો જૂલમ હતો; અને સ્વતંત્રતા, વૈવિધ્ય, અને નવીનતા માટે થોડો જ અવકાશ હતો. શિક્ષણ સંવર્ધન તરીકે નહીં, પણ બનાવટ તરીકે જ યોજવામાં આવતું.

૩. બાળક પોતાની પ્રકૃતિને લીધે જ વનસ્પતિ અને પ્રાણીઓની મા-ફક કશી વહાણની મદદ વગર યોગ્ય રીતે વધી શકે, એ વિચારની અધોગતિ થતાં એવી કલ્પના પ્રકટ થાય છે કે શ્રેષ્ઠ શિક્ષણ તે પોતાની મેળે થયેલો વિકાસ છે.

વગેરે. શીટી અને ચિલરને પણ એ મોહની લાગેલી; અને કોનિગ્સબર્ગનો પ્રખ્યાત ફિલસુફ કૅન્ટ કે જે શહેરના ઘડિયાળ કરતાં પણ વધારે નિયમિત ટેવનો આદમી હતો, તે પણ પોતાનું આત્મિક કર્તવ્ય ઓડીને રૂસોનું પુસ્તક વાંચી લેવાને એક દિવસ ઘેર રહેલો. તે નીચે પ્રમાણે લખે છે:—

“જે માણસ મિથ્યાભિમાનની યાત્રા કે માત્ર કાલક્ષેપની યાત્રા વાંચતો નથી, તેને રૂસોનાં પુસ્તકો પરથી પહેલવહેલી જે અસર થાય છે તે એ છે કે આ લેખકમાં નૈસર્ગિક સૂક્ષ્મદૃષ્ટિની સાથે કંઈ એવી ઉદાર ભાવનાઓ અને કંઈ એવું સંવેદનશીલ હૃદય રહેલું છે; કે તેનું બીજા કોઈ પણ દેશના કોઈ પણ કાલના કોઈ પણ લેખકમાં જોવામાં આવ્યું નથી. આ અસર પછી તે જે વિલક્ષણ અને વિચિત્ર વિચારો સ્ફુટિત કરે છે તેથી વિસ્મય થાય છે. * * * જ્યાં સુધી તેની શૈલીની મોહની મને લાગે નહીં, ત્યાં સુધી ફરીફરીને મારે રૂસોનું અધ્યયન કરવું જોઈએ. ત્યારે જ હું તેના સંબંધી યોગ્ય વિચાર વાંચી શકું.”

અને હવે ! શિક્ષકના કર્તવ્યની સ્વર્ણ કલ્પના આપણને પ્રથમ રૂસોએ જ આપેલી છે: “જેના પર કામ કરવાનું છે તેનું અધ્યયન કરો,” આ શબ્દોમાંથી જ “નવી કેલ્વર્ણી” નો પ્રાદુર્ભાવ થાય છે. આપણ પ્રૌઢ લોકોને વેસુમાર અનુભવો થઈ ગયેલા છે, અને તેમાંના ઘણા વિસ્મૃત થયેલા હોવા છતાં આપણી વિચાર કરવાની રીતમાં તેમની અમુક મુદ્રા રહી ગયેલી છે. જેમજેમ આપણી વય વધારે થતી જાય છે, તેમતેમ આપણામાં વર્તમાન કરતાં મૂતનું પ્રવ્રલ વધારે થતું ચાલે છે; અને દુનિયામાં થોડું જ નવલવિશેષ લાગે છે. પણ વાલ્કને તે વર્તમાનમાં ક્ષણેક્ષણે નવતાનું દર્શન થાય છે, અને મવિવ્યની તેને વધારે વધારે અપેક્ષા રહે છે. દુનિયા વાલ્કની દૃષ્ટિએ કેવી લાગે છે તે સમજવાનું આપણ શિક્ષકોનું કર્તવ્ય છે. આપણે ઘણી વીજો જાણતા હોઈએ, અને તે શીખવવાને આતુર હોઈએ; પણ જ્યાં સુધી આપણે એક વીજું જ્ઞાન મેલવીએ નહીં ત્યાં સુધી આપણને ફત્તેહ મલ્લવાની નથી. એ જ્ઞાન

પ્રકરણ ૧૧.

અદારમી સદીના ફિલસુફો.— કૉન્ડિયાક, ડેડરો,
હેલ્વીશિયસ, અને કૅન્ટ.

૧. અદારમી સદીના ફિલસુફો.—અદારમી સદીમાં કેલ્વણી-
માં જે વિસ્તાર થયેલો, તેમાં મુખ્ય અંશ ફિલસુફોના પ્રયત્નનો હતો.
શિક્ષણમાં પ્રવૃત્ત થયેલા માણસો જ નહોં; પણ એ સદીના લગભગ
વધા પ્રખ્યાત લેખકો એ વિષયનું થોડુંવળું નિરૂપણ કરેલું છે.
રુસોનું અધ્યયન કરવાથી કંઈ સમાપ્તિ થતી નથી. એમણે જે પ્રવાહ
શરૂ કર્યો, તે ઉપરાંત સમકાલીન વીજા ફિલસુફો પણ ભિન્નભિન્ન
અને સ્વતંત્ર માર્ગોમાં પરિક્રમણ કરેલું છે; અને તેમની ભૂલો તથા યો-
જનાઓ તપાસવાથી કેટલાંક ઉપયોગી સત્યો પ્રાપ્ત થાય તેમ છે.

૨. કૉન્ડિયાક (૧૭૧૫-૧૭૮૦).—માનસશાસ્ત્રી તરીકે સૂક્ષ્મ-
દ્રષ્ટા અને ફિલસુફ તરીકે લૉકનો હરીફ હોવા છતાં કૉન્ડિયાકે શિ-
ક્ષણમાં ઇટલી ઉચ્ચ પદવી પ્રાપ્ત કરી નથી; અને તથાપિ તેનો અભ્યાસ-
ક્રમ વાંચવાથી અમુક લાભ થાય તેમ છે. આ પુસ્તક તેણે પંદરમા
લુડના પુત્ર અને પાર્માના શાહજાદા ફર્ડિનેન્ડને શિક્ષણ આપવા સારુ
લખેલા પાઠોનો સંગ્રહ છે.

૩. ફિલસુફીનો અયોગ્ય ઉપયોગ.—શિક્ષણના વિષયમાં ફિલ-
સુફીનો વધારેવધારે પ્રવેશ થતો જાય, એ વેશક અભિનંદનીય છે; અને
કૉન્ડિયાકે “શિક્ષણકલા માનસશાસ્ત્રમાંથી જ પ્રસરે છે” ઇટલું
વતાવીને સંતોષ માન્યો હોત તો તે પ્રશંસાપાત્ર હતું. પણ તે ઇટલેથી
અટકતો નથી. તે શિક્ષણકલામાં એવા કેટલાંક વિચારો ઘુસાડે
છે, કે જેમની યોગ્યતા ધણી શંકાસ્પદ છે. ઉદાહરણ તરીકે, તે ટુ-
નિયાના ઇતિહાસમાં શાસ્ત્રો અને કલાઓ કેવી રીતે પ્રકટ થયાં તેનો
નિર્ણય કરે છે; અને એ જ ક્રમ વાલકના અભ્યાસને માટે સ્થાપિત
કરે છે:—

૪. આ કલ્પનામાં અતિશયોક્તિ અને પ્રમાણાભાવનો મૂલ થાય છે. કેલ્વણી એ કંઈ માત્ર પ્રકૃતિનું કે માત્ર કલ્પનું કામ નથી; તે કલ્પા-થી વર્ધિત, નિયમિત, અને પૂર્ણ થતી સ્વાભાવિક ક્રિયા છે. જ્યારે માત્ર કુદરતથી જ કેલ્વણી અપાય, ત્યારે તે કેવી થાય એ સમજવાને વાગના જ્ઞાડને કુદરતી સ્થિતિ પ્રાપ્ત કરવા દેવાથી કેવાં ફલ નીપજે છે તે જોવું.

૫. માણસ અને વીજાં પ્રાણીઓમાં ભેદ ઇટલો જ છે કે તે પોતાનાં પરિવેષનનો દાસ નથી; પણ તેના પર અંકુશ રાખી શકે છે, તેને લ-ગભગ નવું બનાવી શકે છે, અને તેથી ઉચ્ચતર થાય છે. આ શક્તિમાં-થી મનુષ્યકલ્પા જન્મે છે; અને તે પ્રકૃતિની સાથે કેલ્વણીના કામમાં ભાગ લે છે.

૬. પ્રકૃતિ નિર્દોષ અને અનુપમ માર્ગદર્શક છે, એ સુગમ કલ્પનાથી શિક્ષણમાં હજારો મૂલોએ પ્રવેશ કર્યો છે; અને શિક્ષણના વિષયમાં જે ઘણા અસદ્વિચારો છે, તેમાંથી ઘણું કરીને નવદશાંશ “સ્વાભાવિક” અને “પ્રકૃતિ” એ શબ્દોનું સંશોધન થતાં દૂર થાય તેવા છે.

૭. વિચિત્રતા, અતિશયોક્તિ, નિસ્તીમ આવેશ, અને અયોગ્ય-ઉ-ચ્છેદક પ્રયત્ન હોવા છતાં, તાત્ત્વિક દૃષ્ટિએ જોતાં એમણે અસામાન્ય શક્તિનું અને અમૂલ્ય પુસ્તક છે, એવી પ્રતીતિ થાય છે.

આગળ આત્માના પૃથક્કરણને જ અભ્યાસના પહેલા વિષય તરીકે મૂકે છે. તે વાલકને ધ્યાન આપતો કરવાની અપેક્ષા રાખતો નથી; પણ તેને ધ્યાન પટલે શું તે જ શીખવવાની અપેક્ષા રાખે છે.

વાલકને નાનો સરસો માનસશાસ્ત્રી બનાવવાનો, અને જે શાસ્ત્ર વીજાં વધાં શાસ્ત્રોનું શિરોચિંદુ હોઈને વધાંથી વધારે કઠિન છે તેને જ અભ્યાસના પ્રથમ વિષય તરીકે પસંદ કરવાની યોજના કોનાથી ગંભીરતા પૂર્વક સ્વીકારી શકાય ?

૪. વાલકોની સાથે દલીલ કરવી જોઈએ.— રુસોએ “ આપણે વાલકની સાથે દલીલ કરવી જોઈએ ” એ લાંકના વિચારનું સમર્થ ટંકન કરેલું. કૉન્ડિયાક એ વિચારને સત્ય ટરાવવાને મથે છે, અને તેને માટે શિથિલ અને અપૂર્ણ માનસશાસ્ત્રના સિદ્ધાંતોનો ઉપયોગ કરે છે. તે કહે છે:—

“ ઇન્દ્રિયો પ્રસ્ફુટિત થાય કે વિચાર કરવાની શક્તિ સ્ફુરવા લાગે છે એ સિદ્ધ છે; અને આપણામાં વિચારશક્તિ વહેલી દાખલ થાય છે તેથી જ આપણે ઇન્દ્રિયોનો ઉપયોગ વહેલા કરી શકીએ છીએ. ” વસ્તુસ્થિતિનું જરા પણ અવલોકન કરતાં આવા વિચિત્ર વિચારો ઝડી જાય છે. કૉન્ડિયાક કહે છે કે બુદ્ધિશક્તિ “ વાલક અને પ્રૌઢ મનુષ્ય બન્નેમાં એકસરખી હોય છે ” તે એક ક્ષણ પણ સ્વીકારી શકાય નહીં. વેશક વાલકોમાં અમુક વિચારશક્તિ હોય છે; પણ તે પરિચિત અને દૃઢ પદાર્થોમાં જ ઉપયુક્ત થઈ શકે છે; તેને સામાન્ય અને વિવિક્ત સત્ત્વોમાં ઉપયુક્ત કરવાનો પ્રયત્ન મિથ્યા છે.

૫. પ્રાથમિક વિષયો.— અમે કૉન્ડિયાકના પ્રાથમિક વિષયો બિલકુલ ટીકા કર્યા વગર આપીશું: ૧. વિચારનું સ્વરૂપ; ૨. માનસિક ક્રિયાઓ; ૩. ટેવો; ૪. મન અને શરીરનો ભેદ; અને ૫. ईश्वर સંબંધી જ્ઞાન.

જેણે હજી સ્વભાષાના વ્યાકરણનું પણ જ્ઞાન મેળવ્યું નથી તે સાત વર્ષના વાલકને આવું તત્ત્વજ્ઞાન શીખવવાનો કૉન્ડિયાક શી રીતે દંભ

“હું જે પદ્ધતિનું અનુસરણ કરું છું, તે પ્રચલિત પદ્ધતિને મળતી આવતી નથી; પણ એ જ રીતે શાસ્ત્રો અને કલાઓ ઉત્પન્ન થયાં છે.”

વીજા શબ્દોમાં કહીએ તો મનુષ્યજાતિએ જે કર્યું છે, તે બાળકે ફરીને પોતાની સેજે કરવું જોઈએ. મનુષ્યવર્ગના મૂલોથી ભરેલા અને મંદ વિસ્તારનું તેણે પદેપદે અનુસરણ કરવું જોઈએ.*

વેશક કૉન્ડિયાકની મૂલમાં અમુક સત્ય પણ છે. શાસ્ત્રો અને કલાઓમાં શરૂઆત છૂટીછૂટી વસ્તુઓનાં અવલોકનથી થયેલી, અને સામાન્ય સિદ્ધાંતો પાછળથી પ્રાપ્ત થયેલા; અને હાલ શિક્ષણમાં પણ એ જ પ્રમાણે કરવું જોઈએ એ વાતની કોઈથી ના પડાય તેમ નથી. બાળકને પ્રથમ હકીકતો જ શીખવા દેવી, અને ક્રમેક્રમે જ તેની પાસે એક પછી એકનું અવલોકન કરાવીને સામાન્ય નિયમની સિદ્ધતા કરાવવી, એ શ્રેયસ્કર છે; પણ પૃથક્કરણપદ્ધતિ અને પ્રયોગોનો એવો યોગ્ય ઉપયોગ કૉન્ડિયાકની અતિશયોક્તિથી ભિન્ન છે. આટલી વધી સદીઓમાં થયેલાં કામનો લાભ લઈને જે પદ્ધતિ જ્ઞાત સત્યોથી શરૂઆત કરે છે, તે સંયોજનપદ્ધતિનો વિલકુલ ત્યાગ કરવો, એ અપેક્ષણીય નથી. મનુષ્યજાતિને જે શ્રમ પડ્યો છે તે વધો શ્રમ બાળક પાસે ફરીને કરાવવો એ દુઃખદાયક અને મૂર્ખતા ભરેલો માર્ગ છે.

ફિલસુફીને ચાહનારો હોવાથી કૉન્ડિયાક વધારે મોટી મૂલ એ કરે છે કે અભ્યાસના પ્રારંભમાં જ તે બાળકને માનસિક પૃથક્કરણમાં પ્રવેશ કરાવવાને મથે છે.

“પહેલી વાત એ કરવાની છે કે બાળકોને તેના મનની શક્તિઓથી જાણીતો કરવો; અને તે વાપરવાની જરૂરનું તેને માન આપવું.”

વીજા શબ્દોમાં કહીએ તો કૉન્ડિયાક બાળકની વિચારશક્તિની

* સ્પેન્સરની શિક્ષણ સંબંધી ફિલસુફીમાં પણ આ જ સિદ્ધાંત મુખ્ય છે. “યોજના અને કામ બન્નેમાં બાળકની કેલવર્ણી મનુષ્યજાતિની કેલવર્ણીને અનુસરતી થવી જોઈએ; અથવા વીજા શબ્દોમાં કહીએ તો વ્યક્તિમાં જ્ઞાનની ઉત્પત્તિનો ક્રમ જાતિમાં જ્ઞાનની ઉત્પત્તિના કામને અનુરૂપ થવો જોઈએ.”

“વિશેષે કરીને, જેમ શરીરનું પોષણ થાય છે, તેમ બુદ્ધિનું પણ પોષણ થવું જોઈએ. સ્વર્ગ, જ્ઞાન એ બુદ્ધિનું અનુકૂળ ભોજન છે, અને બીજાના વિચારો તથા દોષો વિષ છે. એ પણ આવશ્યક છે કે બુદ્ધિએ પ્રવૃત્ત રહેવું જોઈએ; કારણકે જ્યાં સુધી તે ક્રિયાસક્ત થાય નહીં ત્યાં સુધી તે નિર્બળ રહે છે.”

૭. અભ્યાસક્રમના બીજા વિભાગો.—એમ લાગે છે કે કૉન્ડિયાક માત્ર એક જ હેતુ સફળ કરવાની દરકાર રાખે છે: તેને માત્ર પોતાના શિષ્યને વિચારવંત કરવાની ઉમેદ છે. જ્યાં સુધી બુદ્ધિ પૂર્ણ વિકસિત અને સુઘટિત થતાં લૅટિનમાં તેને માત્ર શબ્દો શીખવાનો શ્રમ રહે, ત્યાં સુધી તે વંધ રાખવામાં આવે છે. કૉન્ડિયાકને પ્રાચીન ભાષાઓના અભ્યાસ પર બહુ પ્રીતિ નથી. તે લૅટિનના અભ્યાસને બીજી પદવી આપે છે; અને ગ્રીકને તો છેક બાદ કરે છે. પણ તે ઇતિહાસને ઘણું મહત્ત્વ આપે છે.

“વિચાર કરતાં શીખ્યા પછી રાજપુત્રે છ વર્ષ સુધી મુખ્યત્વે કરીને, ઇતિહાસનો અભ્યાસ કર્યો.”

કૉન્ડિયાકના ઇતિહાસનાં મોટાં વાર પુસ્તકો ભરાયાં છે. તેને રૉલિનની માફક લાંબાંલાંબાં વૃત્તાંતો લખવામાં રસ પડતો નથી; તે પૃથક્કરણ કરે છે, વિચારો આપે છે, વૃત્તાંતોનો સંક્ષેપ કરે છે, અને તવારીખની હકીકતો કહેવાને વદલે ફિલસુફી કહાડ્યા કરે છે.

૮. આત્મવિચાર.—આટલી ટીકા કર્યા પછી કૉન્ડિયાકે આત્મવિચારનું મહત્ત્વ બતાવેલું, અને સ્મરણશક્તિ પર વિવેકનું પ્રાધાન્ય સ્પષ્ટ કરેલું, તે માટે આપણે તેની પ્રશંસા કરવી જોઈએ. થોડાંએક અવતરણોથી તેનો આશય પ્રકટ થશે.

સર્વથી વધારે આવશ્યક વાત એ છે કે બાલકને પોતાની મેળે વિચાર કરવાની ટેવ પડવી જોઈએ:—

“હું કબૂલ કરું છું કે જે કેલવળી માત્ર સ્મરણશક્તિને કેલવે છે તેથી અદ્ભુત બાલકો પેદા થઈ શકે અને થાય છે; પણ એ અદ્ભુત વા-

કરે છે, એ આપણાથી સમજી શકાતું નથી. તેણે અમુક કંથાઓ કે ઐતિહાસિક વાર્તાઓ શીખવવાનો યત્ન કર્યો હોત તો કેવું સારું !

પણ કૉન્ડિયાક આટલાથી અટકતો નથી. જ્યારે તેનો શિષ્ય વધી માનાસિક ક્રિયાઓનું અને વિચારની ઉત્પાત્તિનું પૂર્ણ જ્ઞાન મેળવી રહે છે અને આઠમે અથવા દશમે વર્ષે તત્ત્વજ્ઞાનમાં પોતાના ગુરુના જેટલો જ ઇટલે કે ઇન્દ્રિયજન્ય જ્ઞાન ઉપર પ્રવંધ લખી શકે એવો પ્રવીણ થાય છે, ત્યારે તેને શું શીખવવાનું છે એ જાણો છો ? એ શીખવવાનું કંઈ ઇતિહાસની ફિલસુફી જેવું છે:—

“ તેની પોતાની વાલ્યાવસ્થાપર તેની પાસે વિચાર કરાવ્યા પછી મને એમ લાગ્યું કે દુનિયાની વાલ્યાવસ્થાનો અભ્યાસ તેને સર્વથી વધારે રસિક લાગશે; અને તે તે ઘણી સહેલાઈથી સમજી શકશે. ”

૬. વિચાર કરવાનો કલા.—જ્યારે કૉન્ડિયાકને માલુમ પડે છે કે મનુષ્યમનના પૃથક્કરણથી અને મનુષ્યજાતિની ઉન્નતિના અભ્યાસથી તેના શિષ્યનું મન જોડાઈ તેવું તૈયાર થયું છે, ત્યારે તે તેને સામાન્ય અભ્યાસક્રમમાં પ્રવેશ કરાવે છે. અહીં તે પોતાની નવીનતાનો ત્યાગ કરે છે, અને વધારે યોગ્ય તથા અનુકૂળ વિચારો આપે છે. તે કહે છે, કે “ વ્યાકરણનો અભ્યાસ જો વહેલો શરૂ થાય, તો તે ઉપયોગી થવાને બદલે કંટાળા ભરેલો થઈ પડવાનો વધારે સંભવ છે.” આ સિદ્ધાંત તેણે માનસશાસ્ત્રને પણ લાગુ પાડ્યો હોત તો કેવું સારું! હવે વ્યાકરણ શરૂ કરતા પહેલાં કૉન્ડિયાકનો શિષ્ય કાચ્યોનો અભ્યાસ કરે છે; અને એ પ્રમાણે ભાષાના નિયમો પહેલાં ભાષાનું વાસ્તવિક જ્ઞાન પ્રાપ્ત કરે છે. કૉન્ડિયાકે ભાષગકલા, લેખનકલા, વિચાર કરવાની કલા વગેરે ઉપર પ્રવંધો લખ્યા છે; પણ તેની પૃથક્કૃતિ આપવાની જરૂર નથી. ઇટલું જ વતાવવું વસ છે કે તે શૈલીના સૌંદર્ય કરતાં વિચારોના સંબંધ પર વધારે ધ્યાન આપે છે; અને ભાષાના લાલિત્ય કરતાં વિચારના વિસ્તારની તેને વધારે અપેક્ષા છે.

વેશક ગાંભીર્ય અને સ્પષ્ટ વિચારના અભાવને લીધે ડેડરોથી પૂર્ણ શિક્ષક થવાય તેમ ન હતું; પણ તેનામાં સ્વાભાવિક અને અભ્યાસજન્ય એવા કેટલાંક ગુણો હતા. એ જોઈ કે થેરાઈન રશિયન લોકોની કેલવણીની વ્યવસ્થા વાંચવાનું કામ તેને વિશ્વાસપૂર્વક સોંપી શકે. પ્રથમ તો એ કે તેનું જ્ઞાન સાર્વત્રિક હતું, — “બધાં શાસ્ત્રોનું એટલું જ્ઞાન કે તે દરેકનું મહત્ત્વ જાણી શકે, અને કોઈ પણ શાસ્ત્રનું એટલું ઝૂંડું નહીં કે તેનો પક્ષ કરી શકે.” શાસ્ત્રવિસ્તારમાં રોકાયેલો હોવા છતાં તે સાહિત્યનો પરમ ભક્ત હતો: શેવસપિયર અને અર્વાચીન કાવ્યને પૂજનારો હોવા છતાં પ્રાચીન કાવ્યને પણ તેટલું જ માન આપનારો હતો; અને તે કહે છે તે પ્રમાણે કેટલાંક વર્ષો સુધી તો જેવી રીતે કોઈ ધર્મગુરુ પ્રતિદિન અમુક સ્તોત્ર વાંચવાનો ધર્મ ચૂકે નહીં, તેવી રીતે તે હોમરનું એકાદ ગીત વાંચવાને ચૂકેલો નહીં.

૧૦. કેલવણીનો જંઠૂર.—ડેડરો પોતાના ઘણા સમકાલીન લેખકોથી એટલે અંશે જૂદો પડે છે કે તેને શિક્ષણની નીતિશક્તિ પર પૂર્ણ વિશ્વાસ છે. તે કહે છે. “શિક્ષણ વર્તનને વગાડતું નથી એટલું જ નહીં પણ તેને મનોહર કરે છે; તે કર્તવ્ય સમજાવે છે; અને દુર્ગુણનો દોષ ઓછો કરીને તેને નષ્ટ અથવા ગુપ્ત કરે છે * * * હું વેધક કહી શકું છું કે જે પ્રમાણે પોશાકમાં સુધારો થઈને ચામડાંમાંથી ક્રમેક્રમે રેશમી વસ્ત્રો થયાં છે તે પ્રમાણે નીતિમાં પણ જનસમાજની ઉન્નતિ થઈ છે.”

સાર્વજનિક શિક્ષણની વ્યવસ્થાના સંબંધમાં તે સર્વને જર્મનોનો દાખલો લેવાનું કહે છે. તે બધાં વાલકો માટે વાંચન, લેખન, ગણિત અને ધર્મની શાળાઓની માગણી કરે છે; એ શાળાઓમાં જવાની સર્વને ફરજ પાડી શકાય એમ સૂચવે છે; અને તેટલા માટે તેમાં શિક્ષણ મફત આપવાની ભલામણ કરે છે. તે એથી પણ આગળ જાય છે, અને નિશાળમાં પુસ્તકોની સાથે વાલકને લાવવાનું પણ મળ્યું જોઈએ એવી અપેક્ષા રાખે છે.

ઠકો વાલ્યાવસ્થા સુધી જ અદ્ભુત રહે છે. * * * જે માત્ર સ્મર-
ણથી જ જાણે છે તે કશું જાણતો નથી. * * * જે વિચાર કરતાં
શીખ્યો નથી તે કશું શિક્ષણ પામ્યો નથી.”

“ સ્વરૂપ જ્ઞાન ગ્રાહક વિચારમાં રહ્યું છે, ધારક સ્મરણશક્તિમાં નહીં,
અને જે ફરી મેઢવી શકાય તે વસ્તુઓ જે સ્મરણ માત્રમાં છે તે વ-
સ્તુઓના કરતાં વધારે સારી રીતે શીખાયેલી સમજવી. વાઢકને
માત્ર જ્ઞાન આપવાથી પૂર્ણતા થતી નથી. તે પોતાની મેઢે જ્ઞાનની મૂ-
ગયા કરીને કેઢવણી મેઢવે એ આવશ્યક છે; અને મુખ્ય વાત તેને
માર્ગ વતાવવાની છે. જો તેને વરાવર માર્ગ દર્શાવવામાં આવે, તો તે
વાસ્તવિક વિચારો પ્રાપ્ત કરી શકે, અને તેમનો પરસ્પર સંબંધ પણ
સમજી શકે. પછી વીજા વધારે દૂરના વિચારોની સાથે સરસાવીને
તે પોતાને અભ્યાસ કરવો હોય તેવા પસંદ કરી શકે. વિચાર હોય
તો એક વખત શીખેલી વસ્તુઓ ફરી મેઢવી શકાય છે, કારણકે
વિચાર હોય ત્યાં પહેલાં જ્ઞાન શી રીતે મેઢેલું તેનું જ્ઞાન હોય છે; પણ
સ્મરણશક્તિથી તેમ વની શકતું નથી, કારણકે સ્મરણશક્તિને પો-
તાના જ્ઞાનની ઉત્પત્તિનું જ્ઞાન નથી.”

તેડલા માટે કાંન્ડિયાક વીજાં વધાં શિક્ષણ કરતાં આત્મશિક્ષણ-
ને ઉચ્ચતર મૂકે છે.

“ હવે, સાહેબ, તમારે તમારી પોતાની મેઢે શીખવાનું છે. તમે કદાચ
એમ ધારતા હશો કે તમે તપારા કર્તવ્યની સમાપ્તિ કરી; પણ મેં મારા
કર્તવ્યની જ સમાપ્તિ કરી છે. તમારે તો નવેસરથી શરૂ કરવાનું છે.”

૯. ડેડરો (૧૭૧૩-૧૭૮૪).—ડેડરોએ શિક્ષણના ઇતિહાસમાં
નોંધવા જેવાં બે પુસ્તકો લખ્યાં છે: પહેલું ૧૭૭૩ માં, જેની અંદર
તેણે હેલ્વીશિયસના પ્રવંધનું ટૂંકું કર્યું છે તે; અને વીજી ૧૭૭૬ માં,
જેની અંદર રશિયાનો શહેનશાહવાનુ વીજી કેથેરાઇનની ત્રિજ્ઞાપિ
પરથી તેણે “ પાઠશાઢાની યોજના ” લખીને તેમાં સમગ્ર શિક્ષણનો
વિચાર કરેલો છે તે.

નથી, રસાયનનો લેંશ પણ નહીં, વસ્તુઓનાં ગમનપંતન સંબંધી પણ થોડું જ, ઘણા થોડા પ્રયોગો, ઇથી પણ થોડું શારીર, અને ભૂગોળ તો બિલકુલ નહીં.”

૧૩. સૂચવેલા ફેરફારો.— આવી સખત ટીકા કર્યા પછી ગંભીર અને મૂલગ્રાહી સૂચનાઓ આપવાની ડેડરોની ફરજ હતી; પણ જે સુધારાઓ તે સૂચવે છે તે વધા સરખા પ્રશંસાપાત્ર નથી.

પ્રથમ તો તે શાસ્ત્રોનો પરસ્પર સંબંધ વતાવીને તેમને અમુક વર્ગમાં ઘોટવે છે, અને કેવી રીતે. એકના અભ્યાસથી વીજાનો અભ્યાસ સુગમ થાય છે તે લક્ષમાં રાખીને તથા દરેકનો ઉપયોગ વિચારીને તેની પદવી નક્કી કરે છે. શાલ્લાના અભ્યાસક્રમમાં તો તે પ્રાયશઃ શાસ્ત્રની ઉપયોગિતા પર જ લક્ષ રાખીને તેની પદવીનો નિર્ણય કરે છે; અને કહે છે, કે “શાસ્ત્રોના પરસ્પર સંબંધને લીધે અમુક શાસ્ત્રને એક પદવી મળે છે, અને ઉપયોગિતાને લીધે વીજી પદવી મળે છે.” પણ તે ઇટલું મૂલી જાય છે કે નિશાલમાં તો મુખ્ય જરૂર અભ્યાસક્રમને વાલકની વય અને યોગ્યતાને અનુકૂળ કરવાની છે.

૧૪. શાસ્ત્રોનો અતિયોગ.— જોકે ડેડરો શાસ્ત્ર અને સાહિત્ય વચ્ચેને સમાન જાહનારો છે, તોપણ એ વચ્ચે પ્રકારના શિક્ષણમાં તે યોગ્ય સીમા રાખી શકતો નથી. તે શિક્ષણનું મધ્યવિંદુ ફેરવી નાખીને શાસ્ત્રોને જોડે તેના કરતાં વધારે મહત્ત્વ આપે છે; અને એ પ્રમાણે કોન્ડોરસે અને ઑગસ્ટ કૉન્ટનું પુરોદર્શન કરાવે છે. પાઠશાલ્યામાં તે જે આઠ વર્ગોનો સમાવેશ કરે છે, તેમાં પાંચ વર્ષ સુધી તે ગણિત, યગોળ, પદાર્થ-વિજ્ઞાન, અને રસાયનનું જ્ઞાન આપે છે; અને વ્યાકરણ તથા પ્રાચીન ભાષાઓ માટે છેલ્લાં ત્રણ વર્ષોમાં જ વ્યવસ્થા કરે છે.

ડેડરો સાહિત્યશિક્ષણનો અયોગ્ય પ્રતિરોધ કરે છે એ જ એક તેનો દોષ નથી; તેનો વીજો દોષ એ છે કે તે ગણિતને પદાર્થવિજ્ઞાનની પહેલાં મૂકે છે. “વાંચતાં શીખવા કરતાં ભૂમિતિ શીખવી સહેલી છે” એમ કહેવા માત્રથી કશું સાંપલ્ય નથી; ઇથી આપણી યાત્રી થતી નથી.

૧૧. સાર્વજનિક શિક્ષણની યોજના.—જે વધા શિક્ષણ માટે સમર્થ વ્યવસ્થાની અપેક્ષા રાખે છે તેમની માફક હેડરો પણ તેનો વંદોવસ્ત રાજ્યને સુપ્રત કરે છે. તેની રશિયન પાઠશાળાની કલ્પના ૧૮૦૮ નો ફ્રાન્સની યુનિવર્સિટીને મળતી છે. તે તેના અધિકારી તરીકે એક રાજકીય મંત્રીની નીમણુક કરવાને ઇચ્છે છે; અને તેને પરીક્ષાઓની દેખરેખ રાખવાનું, પાઠશાળાઓનાં પ્રમુખો નીમવાનું, સ્વરાવ વિદ્યાર્થીઓને દૂર કરવાનું, અને અધ્યાપકો તથા શિક્ષકોને રજા આપવાનું કામ પણ સોંપી દેવાનો વિચાર કરે છે.

૧૨. ફ્રેંચ પાઠશાળાઓ પર ટીકા.—હેડરો પ્રચલિત વિષયો અને તે શીખવવાની પદ્ધતિ પર ઘણી સખત ટીકા કરે છે; અને તેના આરોપો 'કોઈ વાર અન્યાય ગણવા છતાં અવતારવા યોગ્ય છે:—

“ અત્યાર સુધી પાઠશાળાઓમાં સાહિત્ય તરીકે જે મૃત ભાષાઓનું શિક્ષણ અપાય છે કે જે થોડા જ નાગરિકોને ઉપયોગમાં આવે છે; જે સાત વર્ષો સુધી અભ્યાસ થવા છતાં તે શીખાતી નથી; અલંકારના નામથી વિચાર કરવાની કલા શીખવ્યા પહેલાં બોલવાની કલા શીખવવામાં આવે છે, અને વિચારો મળ્યા પહેલાં તે શબ્દોમાં કેમ મૂકાય તે વતાવવામાં આવે છે; ન્યાયનું નામ લઈને ઍરિસ્ટોટલની સૂક્ષ્મ કલ્પનાઓ, અને તેનો પરમ ઉત્કૃષ્ટ અને પરમ નિરૂપયોગી અનુમાનખંડ કે જે સ્પષ્ટતાથી ચાર પાનાંમાં લખાવાને વડલે સો પાનાંમાં પણ અસ્પષ્ટતાથી લખાયેલો છે, તે મગજમાં રેડવામાં આવે છે; નીતિનું નામ લઈને શું શીખવાય છે તેની મને બરાબર સ્વર નથી, પણ હું ઇટલું જાણું છું કે તેમાં મન અથવા હૃદયના ગુણો સંબંધી એક શબ્દ પણ કહેવામાં આવતો નથી; તત્ત્વજ્ઞાન કહીને જે વાવતો શીખવાય છે તે જેવી કઠિન તેવી જ નિષ્ફળ છે, તેમાંથી જ અનાસ્થા અને ધર્માધતા ઉત્પન્ન થાય છે, અને દરેક વાતનો ઉત્તર આપવાની વિનાશક શક્તિ ઉદ્ભવે છે; પદાર્થવિજ્ઞાનમાં પદાર્થનાં તત્ત્વો અને પૃથ્વીની યોજનાનાં લાંબાલાંબા વિવાદો ચાલે છે, પણ પ્રાણિશાસ્ત્રનો શબ્દ પણ આવતો

પયોગી છે, પણ મનના સામાન્ય પ્રસ્ફોટનમાં લાભકારક નથી; એ માત્ર શોભાનો વિષય છે, અને વધા માણસોને માટે યોજેલી સામાન્ય કેલ-વળીમાં પ્રથમ પદને લાયક નથી. ડેડરોને શિક્ષણવિષયોમાં સાહિત્યનો કેટલો અધિકાર છે તે માલુમ નથી; તે જાણતો નથી કે સાહિત્ય એ વૃદ્ધિને કસરત આપવાનું ઘળું સૂચીદાર સાધન છે; અને સામ્ય, યથાર્થતા, તથા સ્પષ્ટતા, કે જે ગુણો વધી સ્થિતિના મનુષ્યોને જીવનના વધા પ્રસંગોમાં ઉપયોગી છે તે પ્રાપ્ત કરવાનો પણ સાહિત્ય જ સર્વથી નિશ્ચિત અને સુગમ માર્ગ છે.”

૧૬. માર્મેન્ટલનો અભિપ્રાય.— ડેડરો શુદ્ધ શીખવવામાં અને સ્મરણશક્તિને કેલવવામાં જ સાહિત્યના કર્તવ્યની સમાપ્તિ સમજે છે. આ વાતમાં તેના સમકાલીન લેખક **માર્મેન્ટલ** પાસેથી તેને સ્ફૂર્તિ થા-

“ આ વિચારનો એક બે અવતરણો આપીને વિસ્તાર કરવાની જરૂર છે: “હે જે મનને ધં-ડન કરું છું તેમાં એમ માની લેવામાં આવે છે કે શિક્ષણનો લાભ એટલો જ છે કે તે વ્યવહારમાં ઉપયોગી થઈ પડે છે; હટાહરણ તરીકે, જેને પોતાની સાંસારિક સ્થિતિને લીધે વૃદ્ધિસંસ્કારનો ઉપયોગ કરવો પડતો નથી, તેને તેની કશી જરૂર નથી. આ દૃષ્ટિએ એમાં સાહિત્ય સાક્ષરોને જ ઉપયોગી છે, શા.અ માત્ર શાસ્ત્રીઓને, વિનય અને સમ્યક્તા માત્ર સમાજમાં ફરનારાઓને. મરીબ માણસે અજ્ઞાન રહેવું જોઈએ, કારણકે કેલવળી અને જ્ઞાન તેનું નિરૂપયોગી છે. દેવો નીચ અને છોટા વિચાર! માનસિક અને આત્મિક સરકાર પ્રાપ્ત કરવો એ દરેક મનુષ્યનું કર્તવ્ય છે. એ અલંકાર માત્ર નથી; એ ધર્મનાં જંટલી જ પવિત્ર વસ્તુઓ છે. (રેનન.)

“ ‘પેરેડાઈઝ લૉસ્ટ’ પરથી તમે શું શીખો છો? કશું નહીં. પાક (શાસ્ત્ર?) ની ઓપડી પરથી શું શીખો છો? દરેક પાનામાં કંદક નહું, કંદક પહેલાં નહીં જાણતા હતા તેવું. પણ તેટલા માટે શું તમે પાકની ઓપડીને સ્વર્ગીય કાવ્યથી દશતર મુકશો? મિલ્ટન આસેથી તમને જ્ઞાન મળતું નથી: જ્ઞાનના કોટણવધિ અંશ પણ પૃથ્વીની સપાટી ઉપર જ રાખનારી પદ્ધતિઓ છે: મિલ્ટન પાસેથી તમને એ મળે છે તે તો શક્તિ છે, એટલે કે અપરિમિતની સાથે સંબંધ કરવાની તમારામાં જે યોગ્યતા રહી છે, તે પૃથ્વી વિસ્તાર પામે છે. શક્તિની દરેકે પંક્તિ પાછલી પંક્તિ કરતાં ઉચ્ચતર છે: તે પૃથ્વીથી સ્વર્ગ પર જવાની નિસરણી છે. જ્ઞાનની વધી પંક્તિઓ તમને એક જ સપાટી પર દારી જાય છે, પણ પૃથ્વી પરની તમારી મૂળ સ્થિતિથી એક ફુટ પણ ઉચ્ચતર કરી શકતી નથી; શક્તિની પહેલી પંક્તિથી જ ઉંચે જવાની શક્તિ આપે છે; તેમાં ચઢતાંચઢતાં પણ પ્રદેશ પર પહોંચાય છે કે જ્યાં દુનિયા સાંભરતી પણ નથી.” (ડી ક્રિસ્ટી.)

પ્રાણિશાસ્ત્ર અને 'સપ્રયોગ' પદાર્થવિજ્ઞાનના અભ્યાસને ઇટલાં વખત સુધી બંધ રાખીને માત્ર ગણિતનાં વિવિક્ત સત્યો ઉપર વાલકનું ધ્યાન લગાડી મૂકવું એ મોટી મૂલ છે; કારણકે ડેડરો કબૂલ કરે છે તે પ્રમાણે એ શાસ્ત્રોમાં “ આંખ, નાક, જોમ, અને સ્મરણશક્તિનો નિરંતર ટપ પડે છે ; ” અને તેટલા માટે એ વાલકોને વિશેષે કરીને શીખવવા યોગ્ય છે.

ડેડરોનો શિષ્ય વાર વર્ષની વય સુધી પાઠશાળામાં પ્રવેશ કરવાનો નથી, એમ કહેવાથી તેના દોષનો પરિહાર થઈ શકે તેમ નથી. ત્યાં સુધી તે વાંચન, લેખન, અને જોડણી શીખવાનો છે. એમ માનવાને કારણ છે કે એ પહેલાં વર્ષો જોડે તેવી રીતે વપરાશે નહીં; પણ ઉપરાંત એ સ્પષ્ટ છે કે વાર વર્ષની વયે ગણિતના નીરસ સિદ્ધાંતોમાં ઉતરી શકે તેટલો મનનો પરિપાક થતો નથી.

૧૬. સાહિત્યશિક્ષણના પ્રદેશ સંબંધી અપૂર્ણ વિચારો.—ડેડરો પ્રાચીન સાહિત્યના સંબંધમાં જે કહે છે તે વિસ્મયકારક છે. એક તરફથી તે વિદ્યાર્થીના ૧૯ મા અને ૨૦ મા વર્ષ સુધી તેનો અભ્યાસ બંધ રखावे છે; અને બીજી તરફથી એ પ્રાચીનો અને વિશેષે કરીને હોમરને માટે પરમ ભક્તિભાવથી બોલે છે !

“ જો મારામાં કંઈ પણ ગુણ હોય, તો તે પ્રાપ્ત કરાવવામાં હોમર મારો ગુરુ છે. ગ્રીક અને લૅટિન ભાષાઓના અભ્યાસ વગર યોગ્ય સંસ્કાર અને રસાભિજ્ઞતા ઉત્પન્ન થતાં નથી. એક તરફ હોમર, વ્હર્જિલ, હોરેસ, ટેરેન્સ, એનેક્રેઓન, પ્લેટો, અને યુરિપિડીસથી, અને બીજી તરફ મોક્ષીશ અને પેગંબરોના અભ્યાસથી મારી બુદ્ધિને પોષણ મળ્યું છે.”

જે સાક્ષર આ પ્રમાણે સાહિત્યને આસ્માનમાં ચઢાવે છે, અને એ સાથે તેનો શિક્ષણમાં પ્રતિરોધ કરીને તેને લગભગ નાબૂદ કરી નાખે છે, તેનો વિરોધ આપણે કેવી રીતે સમજાવીશું? કારણ ઇટલું જ છે કે તેના ધારવા પ્રમાણે સાહિત્ય માત્ર વક્તાઓને અને કવિઓને માટે ઉ-

૧૭. ડેડરોની યોજનાનાં बीजां नवीन लक्षणो.— डेडरોनी रक्षि-
यन पाठशाळानी विस्तीर्ण व्यवस्थामां उत्तर्या वगर अमे तेनां बीजां
केटलीएक नवीन लक्षणो बतावीशुं.

૧. वर्गोना विभागमां केटलीएक समवर्ती अभ्यासक्रमपंक्तिओः
पहेली शास्त्र अने साहित्यना अभ्यासक्रमोनी पंक्ति; ते पछी धर्म,
नीति, अने इतिहासनां व्याख्यानोनी पंक्ति; अने छेडी आलेखन, सं-
गीत, वगैरेनी क्रमपंक्ति.

૨. इतिहासमां छेक आधुनिक वृत्तांतोथी शुरू करीने प्राचीन वृत्तां-
तो शीखववानी विचित्र पद्धाते.

૩. वांचनकळानुं परम महत्त्व: “आलेखनना अध्यापकनी साथे
एक वांचनना शिक्षकनी पण योजना करवी जोइए; सारुं वांचन एट-
लुं आनंददायक अने आवश्यक होवा छतां केळवायेला माणसोमां
पण थोडा ज सारुं वांचतां जाणे छे.”

૪. कळाशिक्षण अने सौंदर्यना अभ्यास माटे विशेष प्रयास.

૧૮. हेल्वीशियस (૧૭૧૫-૧૭૭૧).— शिक्षण उपर हेल्वी-
शियसना विचारोनो अभ्यास अने तेना मनुष्य संबंधी प्रबंधनुं पृथ-
करण करतां आपणे डेडरોनी रजा मागीशुं नहीं; कारणके सुभा-
ग्य अथवा दुर्भाग्यने लीधे. हेल्वीशियसना प्रख्यात समकालीन ले-
खके तेना पुस्तक पर टीका करी छे. डेडरોना प्रचंड खंडननी सहाय-
थी ज आपणने हेल्वीशियसनो नीरस प्रबंध वांचवो गमे छे.

૧૯. मनुष्य संबंधी प्रबंध.—आ पुस्तक माटे हेल्वीशियसे ૧૫ वर्ष
सुधी विचार कयों हतो, अने ते तेना मृत्यु पहेलां (૧७७२) प्रकट थयुं
न हतुं. खरुं जोतां पहेला अने छेडा सिवायनां प्रकरणोमां ते पोताने
गमती फिलसुफीनुं लांबुंलांबुं विवेचन मांडी बेसे छे; अथवा कायदानी
लोकाना सुख उपर असर अने अज्ञाननां दुःखो संबंधी पिष्टपेषण
कर्या करे छे.

तनी खबर पड़ी होत. मारमैण्टलनी बुद्धि एटली समर्थ न हती, पण तेना विचारो केटलीक वार वधारे न्यायपुरस्सर हता; कारणके तेणे बाल्यावस्थाथी ज भाषाओनो अभ्यास कर्यो हतो:—

“एक भाषामांथी बीजी भाषामां अनुवाद करतां शब्दोनी पसंदगी अने योजनाने लीधे, अने ते बखते पण वाक्यरचनामां कंडक सौंदर्यना अनुभवने लीधे मने रस पडवा लाग्यो; अने ए प्रवृत्तिथी विचार-पृथकृतिनी साथेसाथे मारी स्मरणशक्ति पण समर्थ थती गई. में जेयुं के शब्दने विचार साथे संयुक्त करवाथी ज ते मूल नाखी शके छे; अने विचार करवाथी मने थोड़ी वारमां मालुम पडयुं के भाषाओना अभ्यासमां विचारोना सूक्ष्म भेद समजवा, तेमनुं पृथकरण करवुं, तेमनी घटना तपासवी, अने तेमनो यथार्थ संबंध अने आशय पकडवो—ए वधानो पण समावेश थाय छे. नवा शब्दोनी साथे नवा विचारो पण मनमां प्रवेश करे छे; अने ए प्रमाणे आपणे धारीए छीए तेना कुरतां आपणे वधारे किंमती अने विस्तृत प्राथमिक फिलसुफी शीखीए छीए. आपणी पाठशाळाओमां लैटिन वगर बीजुं कशुं शीखवातुं नथी, एम फरियाद करती बखते आपणे आ वधा लाभ भूली जइए छीए.”

† आ विचार प्रचलित शिक्षणपद्धतिना एक नियमने सारी रीते स्पष्ट करे छे,—“पहेली कल्पना, पड़ी शब्द.” पण उपर लखेलुं छे तेथी एम सूचित थाय छे के अनुभवमां घणी वार ए क्रम फरी जाय छे; अने प्रथम शब्द मळ्या पड़ी कल्पना प्राप्त थाय छे. जेवो वाक्य अने विचारनो संबंध छे तेवो ज शब्द अने कल्पनानो संबंध छे.

भाषांतरथी थतो लाभ पण सारी रीते बनाव्यो छे. निशालना विषयोमां मनने एथी वधारे सारी कसरत आपनार बीजो कौट पण विषय छे के नहीं ए शंकस्पद छे. वास्तविक भाषांतरमां त्रण उत्कृष्ट क्रियाओनो समावेश थाय छे: १. मूल शब्दरचनामांथी विचारनुं विघटन; २. मानसिक अधिष्ठान माटे विचारनुं ग्रहण; अने ३. नवी शब्दरचनामां विचारनुं आप्रान. एटली ज महत्त्वनी एक बीजी क्रिया ए छे के विद्यार्थीए जे भाग वांच्यो होय तेनुं तात्पर्य तेना पोताना शब्दोमां सूकावतुं. ए कसरतमां पण उपली त्रण क्रियाओनो समावेश थाय छे, कारणके भाषांतर विना पण तेनी अंदर विचारनो एक स्वरूपमांथी बीजा स्वरूपना अनुवाद रहेलो छे.

આ પ્રમાણે હેલ્વીશિયસનું યંત્રન કરવું સહેલ છે; પણ ડેડરોએ જે યંત્રની ટીકા કરી છે તેવી યંત્રની લાવવી લગભગ અશક્ય છે. વર્ત-
નના વંધારણમાં હેલ્વીશિયસ પ્રકૃતિ અને આંતર ચલણોની શક્તિનો
ઇન્કાર કરે છે, તેને પુનઃસ્થાપિત કરવામાં ડેડરો કેવી સમર્થ દલીલ
વાપરે છે!

“હેલ્વીશિયસે માનેલી યદૃચ્છા ચિનગારીના જેવી છે: તેથી દારૂનું
પીપ સઘળી ઉટે; પણ પાણીના ઘડામાં તે ઓલવાઈ જાય.”

“હજારો સદીઓથી આકાશની શાકલ યંત્રનો ઉપર પડ્યા કરે
છે, પણ અચાપિ તે ફલપ્રદ થયેલા નથી. ચાવેલાં ચેતરોને ફલપ્રદ થ-
વાને તેની અપેક્ષા છે, પણ શાકલથી કરીને કંઈ બીજ વચાતાં નથી. જે
યદૃચ્છા કરીને કહેવાય છે તેનાથી પોતાથી કશું ઉત્પન્ન થતું નથી;
ગોદલકોંડાની યાણોમાં જે મજૂર કામ કરે છે તેની કોદાલીથી હીરો
સપાટી પર આવે છે ચરો, પણ કોદાલી કંઈ હીરાને પેદા કરતી નથી.”

વેશક, એમ કહેવામાં આવ્યું છે કે “કેલવળી મનને ઉપરથી જ
માત્ર સ્પર્શ કરે છે,” તે વાસ્તવિક નથી. પણ જોકે તેનાથી ઘણું થઈ
શકે છે, તોપણ તેનાથી વધું થઈ શકતું નથી. જો મન સારું હોય તો
તે તેને પૂર્ણ બનાવે છે, જો નરારું હોય તો દુષ્ટ બનાવે છે; પણ યોગ્યતા
ન હોય ત્યાં યોગ્યતા તેનાથી અપાતી નથી; અને પ્રકૃતિની જગ્યા તેનાથી
લઈ શકાય તેમ નથી.

૨૧. કેન્ટ (૧૭૨૪-૧૮૦૪).—એક શતકથી ફિલસુફીના વિ-
સ્તાર ઉપર કેન્ટની જે પ્રવલ અસર ચાલી આવી છે, તે સર્વને વિદિત
છે. ડેકાર્ટ પછી કોઈ પણ ફિલસુફે તત્ત્વજ્ઞાનના ગંભીર
પ્રશ્નો સંબંધી ઇષ્ટું કુતૂહલ ઉત્પન્ન કર્યું નથી; અને કોઈપણ મનુષ્ય-
બુદ્ધિ શી વસ્તુ છે તેનું સૂક્ષ્મતર અધ્યયન કર્યું નથી. આવા ફિલસુફે
શિક્ષણના પ્રશ્નો લઈને તેના પર પોતાની સૂક્ષ્મ બુદ્ધિનો પ્રકાશ નાખ્યો
છે, એ શિક્ષણકલાનું સુભાગ્ય સમજવું. રૂસો તરફ તેનો આદરભાવ,
એમલનું તેનું અધ્યયન, તેને પોતાને મલેલી કેલવળી, જૂદાંજૂદાં કુટું-

જ્યારે તે પિષ્ટપેષણ કરતો નથી, ત્યારે હન્યમત્ત કલ્પનાઓ કહાલે છે. દંભ એ તેનું મુખ્ય લક્ષણ છે. તેના મત પ્રમાણે શિક્ષણ સર્વશક્તિમાન છે; શિક્ષણથી જ જૂદાજૂદા માણસોના મનમાં તફાવત પડે છે. પ્રકૃતિથી વધારી વૃદ્ધિ સરખી હોય છે. બાલકના મનમાં કશી શક્તિ, વૃત્તિ, કે યોગ્યતા હોતી નથી. ઇન્દ્રિયાનુભવ એ જ વૃદ્ધિનું તત્ત્વ છે; પટલે પાંચ ઇન્દ્રિયોનો વ્યવહાર એ જ મુખ્ય વાવત છે: “ ઇન્દ્રિયોમાં જ મનુષ્યનું મનુષ્યત્વ રહ્યું છે.”

આ પ્રમાણે ઇન્દ્રિયાનુભવ જનસ્વભાવનો પાયો હોવાથી અને તે પરિવેષનથી વદલાતો હોવાથી હેલ્વીશિયસે એવા અનુમાન ઉપર આવે છે કે વૃદ્ધિ અને નીતિનું વંધારણ ઘણે અંશે આકસ્મિક પરિણામ છે. તેટલા માટે તે સ્વેચ્છાનુકૂળ વૃદ્ધિમાન માણસો ઉત્પન્ન કરવાને ઇચ્છે છે; અને તેટલા માટે આકસ્મિક મહાપુરુષો કેમ ઉત્પન્ન થાય છે તેનું અવલોકન કરવું તે આવશ્યક ગણે છે. એ આકસ્મિક કારણો હાથમાં આવે કે તરત તેની કૃત્રિમ યોજના કરવાથી ઇષ્ટ પરિણામ પ્રાપ્ત થશે એવી તે આશા રાખે છે.

“ અસાધારણ વૃદ્ધિ યદૃચ્છાનું પરિણામ છે. રૂસોને પણ ઘણા પ્રખ્યાત પુરુષોની માફક યદૃચ્છાની જ ઉત્પત્તિ ગણી શકાય.”

૨૦. હેલ્વીશિયસનું ડેડરોએ કરેલું ટંકન.—આવાં હન્યમત્ત કથનોના ઉત્તર આપવા સહેલા છે. જો હેલ્વીશિયસે શિક્ષકો અને માતા-પિતાનો મત પૂછ્યો હોત, જો તેણે પોતે અવલોકન કર્યું હોત, જો તેણે સરખા શિક્ષણથી પણ જૂદીજૂદી રીતે કેળવાયેલી પોતાની પુત્રીઓનો જ વિચાર કર્યો હોત, તો વેશક તેને શિક્ષણશક્તિની સીમા કબૂલ કરવી પડત. તો તે સમજત કે કેળવણીથી કંઈ મંદ વૃત્તિના મનમાં કલ્પના પ્રકટતી નથી, કે સ્થૂલ હૃદયમાં આવેશ ઉછળતો નથી, કે પરમ અનુકૂળ પરિવેષનમાં પણ હેલ્વીશિયસમાંથી એકાદ મોન્ટેસ્કૂ કે વોલ્ટેર પેદા થતો નથી.

અને કહે છે કે પ્રકૃતિથી બાલક સારો કે खराब कशा प्रकारનો હોતો નથી; કારણકે પ્રકૃતિથી તે નીતિવાદ છે. બુદ્ધિ દ્વારા તેને કર્તવ્ય અને નિયમની કલ્પના પ્રાપ્ત થાય, ત્યારે જ તે સનીત થાય છે. બીજા શબ્દોમાં બોલીએ તો બાલકમાં વધું બીજરૂપે રહેલું હોય છે. ભવિષ્યથી જ-કેલવળીથી તેનું જેવું પ્રસ્ફોટન થાય તેથી જ- તે સારો અથવા खराब થાય છે. શરૂઆતમાં તેનાં વધાં વલણ અનિશ્ચિત હોય છે; અને પ્રકૃતિને બરાબર પ્રવૃત્ત કરતાં ન આવડે, તો જ પાપ પ્રવેશ કરે છે.

૨૪. બાલકને સ્વાધીનતા આપવાની અપેક્ષા.— બાલકોને અ-ક્રિય શિક્ષણ અને સ્વાધીનતા આપવામાં પણ કૅન્ટ રુસોનો જ વિચારે સ્વોકારે છે:—

“ સાધારણ રીતે એમ કહી શકાય કે શરૂઆતની કેલવળી નિષ્ક્રિય હોવી જોઈએ; ઇટલે કે પ્રકૃતિની સાવચેતીમાં કશી વૃદ્ધિ કર્યા સિવાય તે જે કંડ કરે તેનું રક્ષણ માત્ર કરવાની પ્રવૃત્તિ રાખવી જોઈ-
 એ. * * * પહેલાં થોડી જ મદદ આપીને બાલકોને પોતાની મેલે શીખવા દેવાં એ વધારે સારું. માણસની ઘણી અશક્તિનું કારણ તેઓ કેલવાયેલા હોતા નથી એ નથી, પણ તેમને ઓટા વિચારો અપાયા હોય છે, તે છે.” રુસોની માફક કૅન્ટ એમ કહેતો નથી કે વધી પરાધીનતા અસ્વાભાવિક છે; અને તોપણ તે બાલકની સ્વાધીનતા સંભાળવાને તત્પર રહે છે. જે માવાપો હમેશાં પોતાનાં ફરજંદોનો સ્વચ્છંદ તોડવાનો આગ્રહ રાખે છે, તેમના પર તે ટીકા કરે છે. તે કહે છે કે શરૂ-આતમાં જો બાલકના તરંગોને અને રુદનને જલદીથી તાલે થયા ન હોઈએ, તો તેમનું વધુ નિયંત્રણ કરવાની જરૂર નથી. જે નિયમન તેમને નાખુશ અને નીચ કરે છે તેના જેટલી હાનિ બીજા કશાથી થતી નથી. પણ સ્વાધીનતાના આગ્રહમાં મનુષ્યેચ્છાની સ્વતંત્રતાનો આ મોટો હિમા-યતી જરા સીમાત્યાગ કરે છે. ઉદાહરણ તરીકે, તેને ટેવની પણ ધાસ્તી રહે છે. તે ભલામણ કરે છે કે ટેવો પડતી અટકાવવી જોઈએ, અને બાલકને કોઈ પણ વાલતનો અતિ પરિચય જોઈએ નહીં. એ પ્રમાણે તો

બોમાં તેણે આપેલું શિક્ષણ, અને વિશેષે કરીને જનસ્વભાવના તેના મં-
 મીર અભ્યાસને લીધે શિક્ષણ સંબંધી પ્રશ્નોનો નિર્ણય કરવાની તેનામાં
 પૂર્ણ યોગ્યતા હતી. કોનિગ્સબર્ગની પાટશાહામાં તે અધ્યાપક હતો,
 ત્યારે શિક્ષણની ચર્ચા કરવાનો તેને ઘણો વાર પ્રસંગ આવેલો; અને એક
 સ્નેહીય તેના વિચારોને સંપ્રહીને પ્રસિદ્ધ કર્યા છે. અમે તેનું સંક્ષિપ્ત પૃથ-
 કરણ આપીશું.

૨૨. શિક્ષણની ઉત્કૃષ્ટ કલ્પના.— કૅન્ટના વિચાર પ્રમાણે મનુ-
 ણ્યોને કેલવવાની અને નિયમનમાં રાખવાની કલા સર્વથી વધારે મુશ્કેલ
 અને ઉપયોગી છે. કેલવણીથી જ મનુષ્યજાતિની પૂર્ણતા અને ઉદ્ધાર
 થાય તેમ છે:—

“શિક્ષણથી જનસ્વભાવનું નિરંતર પ્રસ્ફોટન થતું જશે, અને છેવટે
 તેને પરમ યોગ્ય રૂપ પ્રાપ્ત થશે, એ કલ્પનાથી પણ સંતોષ થાય છે.”

“શિક્ષણની કેટલી શક્તિ છે, એ વરાવર સમજાવવાને માટે તો
 કોઈ દેવ જેવાં માણસોને કેલવવાનું કામ હાથમાં લેવું જોઈએ.”

પણ આ ઉત્કૃષ્ટ ઉદ્દેશ સફળ કરવાને કેલવણીને પિષ્ટપેષણની પ્રત્ન-
 લિત પદ્ધતિઓમાંથી છૂટી કરવી જોઈએ; અને બાલકોને જનસમાજની
 આધુનિક સ્થિતિને માટે નહીં પણ ભવિષ્યની શ્રેષ્ઠ સ્થિતિને માટે યોગ્ય
 કરત્તા જોઈએ.

૨૩. પ્રકૃતિ પર વિશ્વાસ.— રૂસોએ કહેલું કે બાલક જન્મથી
 વિદોષ છે, અને તેની સ્વાભાવિક પ્રવૃત્તિ સર્વથા શ્રેયસ્કર છે, એ વિચાર
 કૅન્ટ પણ થોડે અંશે માન્ય કરે છે:—

“કહે છે કે વૈદ્યકમાં વૈદ્ય પ્રકૃતિનો અનુચર માત્ર છે. નીતિશિક્ષ-
 કનું પણ એ જ પ્રમાણે સમજવું. વહારની खराब असरी દૂર રાખવામાં
 આવશે, તો પ્રકૃતિ પોતાની મેલે શ્રેષ્ઠ માર્ગ શોધી લેશે.”

આ પ્રમાણે જનસ્વભાવની વિશ્વાસપાત્રતા પર શિક્ષકોનું ધ્યાન ધેવ-
 વામાં રૂસોએ શિક્ષણની જે સેવા બંજાવેલી, તેની કૅન્ટ પ્રશંસા કરે છે,
 પણ તે રૂસોનો અનુવાદ માત્ર કરતો નથી, તે તેની ભૂલ સુધારે છે,

શાસનને વધારે સારું માને છે. વિદ્યાર્થીઓને ઓછા હેતથી બોલાવવામાં અને તેમને શરમ લાગે તેવી યોજના કરવામાં યોગ્ય શાસનનો ઉપયોગ થાય છે; કારણકે તેઓ માનની સ્પૃહા રાખે છે, અને નીતિને સહાય તરીકે એ વૃત્તિ ઉત્તેજન કરવા લાયક છે. શારીરિક શાસન હમેશાં સંભાળથી કરવાની જરૂર છે; કારણકે વચ્ચાંઓ તેથી કદાચ પરાધીન સ્વભાવનાં થઈ જાય એવી ધાસ્તી છે.

બીજો ભેદ સ્વાભાવિક અને કૃત્રિમ શાસનોનો છે. કૅન્ટ સ્વાભાવિક શાસનોને પસંદ કરે છે, કારણકે તે દોષનાં જ પરિણામ હોય છે; ઉદાહરણ તરીકે, “વાઠક વધારે લાય, કે તરત તેને અર્જીનું શાસન થાય છે.” કૅન્ટ વેશક એ વિચારમાં રૂસોનું અનુમરણ કરે છે; અને અમે આગળ બતાવીશું તે પ્રમાણે સ્પેન્સરની નીતિવિષયક કેલ્લવણીમાં પણ એ જ મત મુખ્ય છે. અમે સ્પેન્સરની ફિલસૂફીમાં એ વિચારની વિસ્તારથી પરીક્ષા કરીશું. અહીં માત્ર એટલું જ કહેવાયી બસ થશે કે પ્રકૃતિનાં શાસનો ઘણી વાર વધુ કઠોર હોય છે; અને તે અટકાવવાને માટે જ ઘણી વાર કૃત્રિમ શાસનોની જરૂર પડે છે. વાઠક વધારે લાઈને અર્જીનમાં સપડાય તેના કરતાં થોડી શિક્ષા આપીને તેને અટકાવવાની પદ્ધતિ વધારે સારી છે.

છેવટે કૅન્ટ અક્રિય અને સક્રિય શાસનોનો ભેદ કરે છે; અને અક્રિય શાસનની ન્હાના દોષને માટે તથા સક્રિય શાસનની મોટા અપરાધને માટે યોજના કરે છે.

વઢી, ગમે તે શાસન કરવામાં આવે, તથાપિ શિષ્ય તરફ રોષ નહીં બતાવવાની કૅન્ટ શિક્ષકને ભલામણ કરે છે:—

“જ્યારે શાસન કરવામાં ક્રોધનાં ચિહ્ન દેલાય, ત્યારે તેની માઠી અસર થાય છે.”

૨૮. ધર્મશિક્ષણ.—પહેલવહેલાં આપણને એમ લાગી જાય છે, કે કૅન્ટ અહીં પણ રૂસોનો વિચાર સ્વીકારે છે; અને ન્હાનપણથી વાઠકને પરમાત્માની કલ્પના આપવાની મના કરે છે:—

તે કેલ્લવળીને પળ બંધ કરવાનું સૂચવી શકે, કારણકે કેલ્લવળી માત્ર સારી ટેવોના સંમૂહની પ્રાપ્તિ છે.

૨૬. વાર્તાઓનો પ્રતિરોધ.— માનસિક શક્તિઓની કેલ્લવળીમાં પળ કૅન્ટ રૂસોની માફક અદ્ભુત નવલ કથાઓ અને વાર્તાઓનો પ્રતિરોધ કરે છે. “વાલ્કની કલ્પનાશક્તિ ઇટાલી વૅનલ હોય છે કે તેને કથાઓથી પ્રસ્ફુટિત કરવાની કશી જરૂર નથી.” ઉત્તરમાં એમ કહી શકાય કે કલ્પિત કથાઓથી કલ્પનાનું પ્રસ્ફોટન થવાની સાથે તેને સૌંદર્યવૃદ્ધિ અને નીતિશક્તિ પણ પ્રાપ્ત થાય છે. રૂસોના ફૉન્ટે-નની કથાઓ પર ટીકા કરેલી; પણ તેને સુદ્ધાં તેની નીતિશક્તિ સ્વીકારવી પડેલી.

૨૬. શક્તિઓનું સંવર્દન.— કૅન્ટના શિક્ષણનું મુખ્ય લક્ષણ, એ છે કે તેને જ્ઞાનની પ્રાપ્તિ કરતાં શક્તિઓના સંવર્દનની ઘણી વધારે અપેક્ષા છે. તે દરેક માનસિક શક્તિની પરીક્ષા કરે છે, અને દરેકને કેલ્લવળીને માટે સૂચનાઓ આપે છે. ઉદાહરણ તરીકે, તે સ્મરણશક્તિના અયોગ્ય ઉપયોગ પર ટીકા કરે છે:—

“જેમનામાં માત્ર સ્મરણશક્તિ હોય છે, તે લોકો જીવતા કોશ જેવા અને જાણે કે વાગ્દેવીના માહુતી ઘોડા જેવા છે.”

મહાનશક્તિને કેલ્લવળીને તે વાલ્કનો પાસે નિયમોનાં દૃષ્ટાંતો અથવા દૃષ્ટાંતો પરથી નિયમો કઢાવવાની ભલામણ કરે છે.

વિચારશક્તિને કેલ્લવળીને તે સોક્રેટીસની પદ્ધતિ ઉચિત ગણે છે; અને સાધારણ રીતે વધી શક્તિઓ સમર્થ કરવાને તેમની પ્રવૃત્તિને જ શ્રેષ્ઠ માર્ગ માને છે.

“કરવું એ સમજવાનો સૌથી સારો રસ્તો છે: જે કંઈ આપણે પોતાના પ્રયાસથી શીખીએ, તે જ આપણે પૂરેપૂરું શીખીએ છીએ.”

૨૭. જુદાજુદા પ્રકારનાં શાસનો.— શાસનોમાં કેવાકેવા ગુણો લાગી શકાય તે સંબંધી કૅન્ટે ઘણું સૂક્ષ્મ વિવેચન કર્યું છે. તે શારીરિક શાસન અને માનસિક શાસનનો ભેદ કરે છે, અને માનસિક

નીતિવિષયક સંભાષણનું પુસ્તક છે. તેમાં સહુ સમજી શકે તેવી રીતે નિત્યના વ્યવહારનું નિરૂપણ થવું જોઈએ, અને અમુક કામ યોગ્ય છે કે નહીં એવો પ્રશ્ન નીકળવો જોઈએ.”

તેણે આવું એક પુસ્તક તૈયાર કરવાની શરૂઆત પણ કરેલી; અને તેની એવી અપેક્ષા હતી કે દરરોજ નિશાઠમાં એક કલાક તો એ અભ્યાસમાં ગાઢવો; અને માણસ તરફ માણસની શી ફરજ છે એ બાઠકોને સમજાવવું. તે ફરીફરીને કહે છે કે માણસ અને ईश्वરના મયને વદલે પોતાના અંતઃકરણનો ભય, વીજાના વિચારોને વદલે આત્મગૌરવ, શબ્દોનાં વાહ્ય મૂલ્યને વદલે કૃત્યોનું આંતર મૂલ્ય, અને દુઃખ-મય તપને વદલે સુખમય ધાર્મિકતામાં બાઠકને ધીમેધીમે પ્રવેશ કરાવવો.

૩૦. વ્યવચ્છેદક સંક્ષેપ.—૧. આ અભ્યાસથી તત્ત્વદર્શનોએ શિક્ષણ ઉપર કેવી અસર કરી છે, તે સ્પષ્ટ થાય છે. જનસ્વભાવની ભિન્ન ભિન્ન કલ્પનાઓને શિક્ષણની ભિન્નભિન્ન પદ્ધતિઓ અનુસરે છે.

૨. શિક્ષણના વધા ઉપન્યાસોમાં કદાચ સર્વથી અતિગ્રાહી એ છે કે દરેક વ્યક્તિનું શિક્ષણ મનુષ્યજાતિના શિક્ષણને અનુસરીને નિર્ણય થવું જોઈએ. કૉન્ફિડિયાકના આ ઉપન્યાસને સ્પેન્સર નિયમ માની લે છે.

૩. ધર્માધિકારનું પ્રવલ્લ ઓછું થતું ચાલે છે; અને રાજ્યાધિકાર પ્રવેશ કરે છે.

૪. હેલ્વીશિયસની પદ્ધતિ શિક્ષણને સંવિધાન માત્ર ગણે છે. તેની એવી કલ્પના છે કે શિક્ષક વિચક્ષણ હોય તો સ્વાભાવિક શક્તિઓના ભેદને હિસાબમાંથી દૂર કરી શકાય. આથી કરીને મનુષ્ય પોતાના પરિવેષ્ટનનો દાસ થઈ જાય છે. સ્વરી વાત એ છે કે મનુષ્ય જ એક એવો પ્રાણી છે કે જે પોતાની સંસ્થિતિને ઇચ્છાનુસાર વાઢી શકે છે; અને તેનામાં ઇટલી શક્તિ છે કે તે પોતાની સંસ્થિતિને પુનરુત્પન્ન કરીને તેનાથી ઉચ્ચતર થઈ શકે, અને વધારે એ છે કે સ્વાભાવિક શક્તિઓ-

“ધર્મના વિચારોમાં હમેશાં અમુક ઈશ્વરવાદનો સમાવેશ થાય છે. હવે, જે વાલ્કો દુનિયાને તો શું પળ પોતાને સુદ્ધાં વરાવર ઓલ્લખતાં નથી, તેમને ઈશ્વરવાદ શી રીતે શીખવી શકાય? જે હજી કર્તવ્ય શું એમ સમજતાં નથી, તેમને ઈશ્વર પ્રતિ આપણો શો ધર્મ છે તે કેવી રીતે સમજાવી શકાય?”

તેટલા માટે જ્યાં સુધી વાલ્કને ઈશ્વરના સ્વરૂપની કલ્પના પ્રાપ્ત થાય, ત્યાં સુધી ધર્મોપદેશ માટે થોભવું, એ યોગ્ય લાગે. પણ કેન્ટ કહે છે કે એમ કરવું અશક્ય છે; કારણકે સમાજમાં ફરવાને લીધે વાલ્ક ક્ષણેક્ષણે ઈશ્વરનું નામ સાંભળે છે, અને તેને વારંવાર ધર્મક્રિયાઓમાં સામેલ થવું પડે છે. બીજા માણસો પાસેથી તેને છોટા અને વહેમી વિચારો મળે, તેના કરતાં તેને બાલ્યાવસ્થામાંથી જ ખરા ધર્મવિચારો સમજાવવા એ વધારે સારું છે. જ્યાં જોતાં કેન્ટ રુસોથી જૂદો પડે છે તે એટલા જ માટે કે તે એમણે એકાંતમાં રાખવાને બદલે સમાજમાં લાવે છે. કેન્ટની ધર્મશિક્ષણની પદ્ધતિ પણ વિશાળ અને ઉત્કૃષ્ટ છે. તે માને છે કે વાલ્કને ઈશ્વરની કલ્પના આપવાને શ્રેષ્ઠ માર્ગ એ છે કે મનુષ્યોમાં પિતાની જે કલ્પના છે, તેનો ઉપયોગ કરવો. વળી એ આવશ્યક છે કે ઈશ્વરની કલ્પના પહેલાં કર્તવ્યની કલ્પના તેને પ્રાપ્ત થવી જોઈએ; અને નીતિ પહેલી તથા ધર્મ પછી—એમ ક્રમ આવવો જોઈએ. નીતિ વગર ધર્મ માત્ર વહેમ છે; નીતિ વગર ધાર્મિક માણસ માત્ર દરવારી હજૂરી જેવો ઈશ્વરની મહેરવાની માગનારો છે.

૨૯. નીતિવિષયક સંભાષણનું પુસ્તક.—કેન્ટનો નીતિવિચાર કેટલો ઉત્કૃષ્ટ છે એ જાણનારા લોકોને તે નીતિશિક્ષણને જે મહત્ત્વ આપે છે, તેથી વિસ્મય થવાનો સંભવ નથી.

તે કહે છે, “આપણી નિશાળોમાં એક વસ્તુની મોટી યાદગીરી છે, પણ એ જો હોય તો તેમને નીતિની સારી કેળવણી મળી શકે. એ વસ્તુ તે

નીતિવિષયક સંભાષણનું પુસ્તક છે. તેમાં સહુ સમજી શકે તેવી રીતે નિત્યના વ્યવહારનું નિરૂપણ થવું જોઈએ, અને અમુક કામ યોગ્ય છે કે નહીં એવો પ્રશ્ન નીકળવો જોઈએ.”

તેણે આવું એક પુસ્તક તૈયાર કરવાની શરૂઆત પણ કરેલી; અને તેની એવી અપેક્ષા હતી કે દરરોજ નિશાઠમાં એક કલાક તો એ અભ્યાસમાં ગાળવો; અને માણસ તરફ માણસની શી ફરજ છે એ વાલકોને સમજાવવું. તે ફરીફરીને કહે છે કે માણસ અને દેશ્વરના મનને બદલે પોતાના અંતઃકરમનો મન, બીજાના વિચારોને બદલે આત્મગૌરવ, શબ્દોનાં વાહ્ય મૂલ્યને બદલે કૃત્યોનું આંતર મૂલ્ય, અને દુઃખમય તપને બદલે સુખમય ધાર્મિકતામાં વાલકને ધીમેધીમે પ્રવેશ

૧. આ અભ્યાસથી તત્ત્વદર્શનોએ શિક્ષણ થાય છે. જનસ્વભાવની ભિન્ન પ્રકૃતિઓ અનુસરે છે.

પૂર્વથી અતિગ્રાહી એ છે કે એને અનુસરીને નિર્ણય કરવાનું નિયમ માની લે છે. અને રાજ્યાધિકાર

ન માત્ર ગણે છે. તેની સ્વાભાવિક શક્તિઓના ઉપયોગ કરીને મનુષ્ય પોતાના

નિર્ણય એ છે કે મનુષ્ય જ એક જ પ્રકારનું હોય છે; અને

તેનામાં એટલું જોડાણ છે કે પોતાની સંસ્થિતિને પુનરુત્પન્ન કરીને તેનાથી ઉચ્ચતર થઈ શકે, અને વધારે એ છે કે સ્વાભાવિક શક્તિઓ-

“ધર્મના વિચારોમાં હમેશાં અમુક ઈશ્વરવાદનો સમાવેશ થાય છે. હવે, જે બાલકો દુનિયાને તો શું પણ પોતાને સુદ્ધાં વરાવર ઓલખતા નથી, તેમને ઈશ્વરવાદ શી રીતે શીખવી શકાય ? જે હજી કર્તવ્ય શું એમ સમજતાં નથી, તેમને ઈશ્વર પ્રતિ આપણો શો ધર્મ છે તે કેવી રીતે સમજાવી શકાય ? ”

તેટલાં માટે જ્યાં સુધી બાલકને ઈશ્વરના સ્વરૂપની કલ્પના પ્રાપ્ત થાય, ત્યાં સુધી ધર્મોપદેશ માટે થોમવું, એ ઉચિત લાગે. પણ કેન્ટ કહે છે કે એમ કરવું અશક્ય છે; કારણકે સમાજમાં ફરવાને લીધે બાલક ક્ષણેક્ષણે ઈશ્વરનું નામ સાંભળે છે, અને તેને વારંવાર ધર્મક્રિયાઓમાં સામેલ થવું પડે છે. વીજા માળસો પાસેથી તેને છોટા અને વહેમી વિચારો મળે, તેના કરતાં તેને બાલ્યાવસ્થામાંથી જ ધર્મવિચારો સમજાવવા એ વધારે સારું છે. સ્વર્ગ જોતાં કેન્ટ રુસોથી જૂદો પડે છે તે એટલા જ માટે કે તે એમણે એકાંતમાં રાખવાને બદલે સમાજમાં લાવે છે. કેન્ટની ધર્મશિક્ષણની પદ્ધતિ પણ વિશાળ અને ઉત્કૃષ્ટ છે. તે માને છે કે બાલકને ઈશ્વરની કલ્પના આપવાને શ્રેષ્ઠ માર્ગ એ છે કે મનુષ્યોમાં પિતાની જે કલ્પના છે, તેનો ઉપયોગ કરવો. વળી એ આવશ્યક છે કે ઈશ્વરની કલ્પના પહેલાં કર્તવ્યની કલ્પના તેને પ્રાપ્ત થવી જોઈએ; અને નીતિ પહેલી તથા ધર્મ પછી—એમ ક્રમ આવવો જોઈએ. નીતિ વગર ધર્મ માત્ર વહેમ છે; નીતિ વગર ધાર્મિક માળસ માત્ર દરવારી હજૂરી જેવો ઈશ્વરનો મહેરવાની માગનારો છે.

૨૯. નીતિવિષયક સંભાષણનું પુસ્તક.—કેન્ટનો નીતિવિચાર કેટલો ઉત્કૃષ્ટ છે એ જાણનારા લોકોને તે નીતિશિક્ષણને જે મહત્ત્વ આપે છે, તેથી વિસ્મય થવાનો સંભવ નથી.

તે કહે છે, “આપણી નિશાલોમાં એક વસ્તુની મોટી ધામી છે, પણ એ જો હોય તો તેમને નીતિની સારી કેલવણી મળી શકે; એ વસ્તુ તે

નીતિવિષયક સંભાષણનું પુસ્તક છે. તેમાં સદ્ સમજી શકે તેવી રીતે નિત્યના વ્યવહારનું નિરૂપણ થવું જોઈએ, અને અમુક કામ યોગ્ય છે કે નહીં એવો પ્રશ્ન નીકળવો જોઈએ.”

તેણે આવું એક પુસ્તક તૈયાર કરવાની શરૂઆત પણ કરેલી; અને તેની યૌ અપેક્ષા હતી કે દરરોજ નિશાઢમાં એક કલાક તો એ અભ્યાસમાં ગાઢવો; અને માણસ તરફ માગસની શી ફરજ છે એ વાઢકોને સમજાવવું. તે ફરીફરીને કહે છે કે માણસ અને દેશ્વરના મયને વઢલે પોતાના અંતઃકરગનો મય, વીજાના વિચારોને વઢલે આત્મગૌરવ, શબ્દોનાં વાહ્ય મૂલ્યને વઢલે કૃત્યોનું આંતર મૂલ્ય, અને દુઃખમય તપને વઢલે સુખમય ધાર્મિકતામાં વાઢકને ધીમેધીમે પ્રવેશ કરાવવો.

૩૦. વ્યવચ્છેદક સંક્ષેપ.—૧. આ અભ્યાસથી તત્ત્વદર્શનોએ શિક્ષણ ઉપર કેવી અસર કરી છે, તે સ્પષ્ટ થાય છે. જનસ્વભાવની ભિન્ન ભિન્ન કલ્પનાઓને શિક્ષણની ભિન્નભિન્ન પદ્ધતિઓ અનુસરે છે.

૨. શિક્ષણના વધા ઉપન્યાસોમાં કઢાવ સર્વથી અતિગ્રાહી એ છે કે દરેક વ્યક્તિનું શિક્ષણ મનુષ્યજાતિના શિક્ષણને અનુસરીને નિર્ણત થવું જોઈએ. કૉન્ડિયાકના આ ઉપન્યાસને સ્પેન્સર નિયમ માની લે છે.

૩. ધર્માધિકારનું પ્રવઢ ઓછું થતું ચાલે છે; અને રાજ્યાધિકાર પ્રવેશ કરે છે.

૪. હેલ્વેટિયસનો પદ્ધતિ શિક્ષણને સંવિધાન માત્ર ગણે છે. તેની યૌ કલ્પના છે કે શિક્ષક વિચક્ષણ હોય તો સ્વાભાવિક શક્તિઓના મેઢને હિસાવમાંથી દૂર કરી શકાય. આથી કરીને મનુષ્ય પોતાના પરિવેષ્ટનનો ઢાસ થઈ જાય છે. સરી વાત એ છે કે મનુષ્ય જ એક યૌ પ્રાણી છે કે જે પોતાની સંસ્થિતિને ઢચ્છાનુસાર વાઢી શકે છે; અને તેનામાં યટલી શક્તિ છે કે તે પોતાની સંસ્થિતિને પુનરુત્પન્ન કરીને તેનાથી ઉચ્ચતર થઈ શકે, અને વધારે એ છે કે સ્વાભાવિક શક્તિઓ-

માં કેટલાંક લક્ષણો એવાં હોય છે કે જે ગમે તેવી કેલ્લવણીથી પણ દૂર થઈ શકતાં નથી.

૫. સાહિત્યનો બુદ્ધિવર્દક શક્તિ, અને વિશેષે કરીને માપાંતરથી થતો લાભ માર્મોન્ડલના અવતરણથી સુપ્રદર્શિત થાય છે.

૬. શિક્ષણમાં શક્તિસંવર્દન અને જ્ઞાનપ્રાપ્તિ એ બે ઉદ્દેશોનો મેદ કૅન્ટ સ્વીકારે છે; અને સ્પષ્ટ કરે છે.

પ્રકરણ ૧૨.

ફ્રાંકે અને વાઇટ્ઝો.

૧. જર્મન શિક્ષણ. — બે સદીઓથી જર્મની શિક્ષણનો સ્વભૂમિ જેવી થઈ પડી છે; અને એ દેશમાં શિક્ષણના જેજે ભગીરથ પ્રયત્નો થયા છે તે વધા લખવા બેસીએ તો ઘણાં પુસ્તકો ભરવાં પડે.

એક સમર્થ ઇતિહાસક લખે છે, કે “અઢારમી સદીની શરૂઆતથી એક સારો ફેરફાર થતો માલુમ પડે છે. કલ્પનાઓ હતી તે દૃશ્ય વસ્તુઓ થાય છે. શિક્ષણનું મહત્ત્વ દિન પ્રતિ દિન વધારેવધારે સ્વીકારાતું જાય છે; શિક્ષણકળા નિશાળની જૂની ધૂળ ઝંખેરી નાંખીને વ્યવહારમાં પણ પ્રવૃત્ત થવા લાગે છે; અને ધર્માધિકારનું અંગ મટીને તે સ્વતંત્ર શાસ્ત્ર અને કળા થવાની તૈયારી કરે છે. હજી પણ કેટલાંક ધર્મવેત્તાઓ તેની સેવા કરવાના છે, પણ હવે તેઓ તે અધિકારને અધીન રહીને નહીં પણ ઘણી વાર વિરુદ્ધ સુદ્ધાં જઈને વજાવવાના છે.”

પેસ્ટેલોપ્સીના ભવ્ય અને ફલપ્રદ પ્રવાહની રાહ જોતાંજોતાં જે “ધર્માચારીઓ” એ પોતાની શાળાઓથી નવી પદ્ધતિઓનો માર્ગ ખુલ્લો કર્યો તેમનું, અને તેમના પછી થયેલા “વિશ્વહિતૈષીઓ” કે જેમાં વાઇટ્ઝો સર્વથી પ્રખ્યાત છે તેમનું થોડું વૃત્તાંત આપવું યોગ્ય છે.

ધર્માચરણ અને ફ્રાંકે (૧૬૬૩-૧૭૨૭). — “ધર્માચરણ” એ નામ મૂળે તો પ્રોટેસ્ટન્ટ ધર્મની એક પ્રશસ્ત પદ્ધતિને માટે વ્યક્તિમાં વાપરવામાં આવેલું. ફિલિપ ઝેકવ સ્પેનર કરીને એક ધર્માત્મા ૧૬૭૦ માં પોતાના આવાસમાં સભાઓ ભરીને વાઇટ્ઝનું જ્ઞાન અને ધર્માચરણ પ્રસારવાનું શરૂ કરેલું; અને તેથી પ્રોટેસ્ટન્ટ મતમાં ઘણા વિવાદો ચાલેલા. પણ આપણને એ હકીકતોમાં વધારે ઉતરવાનો અવકાશ નથી. એટલું જ જગાવવું વસ છે કે ફ્રાંકે પહેલવહેલો ધર્માચરણનો શિક્ષણ સાથે સંબંધ કરેલો.

ધર્મોચ્ચરણમંડલમાં દાખલ થયા પછી ફ્રાંકે ૧૬૮૭ માં હાંવર્ગ ગયો; અને ત્યાં એક પ્રાથમિક શાળામાં તેને કિંમતી અનુભવ મળતાં તેની જીવિતપ્રવૃત્તિ નિર્ણીત થઈ. તે કહે છે: “આ શાળા ઉઘાડવાથી શાળાઓની સાધારણ વ્યવસ્થા કેવી હાનિકારક હોય છે, અને વાલકોને નિયમમાં રાખવાનું કામ કેટલું કઠણ છે, તેની મને પૂર્ણ પ્રતીતિ થઈ. અને મને એવી ભાવના થઈ આવી કે પરમેશ્વર મને શાળાઓ અને શિક્ષણનો સમુદ્ધાર કરવાને સમર્થ કરે તો કેવું સારું!”

૧૬૯૧ માં હાલની યુનિવર્સિટીની સ્થાપના થઈ, અને પછીના વર્ષમાં સ્પેનરની ભલામણ ઉપરથી ફ્રાંકે ગ્રીક અને ગ્રાચ્ય ભાષાઓનો અધ્યાપક અને પાસેના એક દેવળનો ઉપદેશક નિમાયો. અહીં તેણે એક એનું મોટું કામ કર્યું કે જેનું શિક્ષણના ઇતિહાસમાં બીજા થોડાં જ કાર્ય છે. શરૂઆત તો બહુ સાધારણ હતી. ગુરુવારે ગરીબ માણસો દેવળ આગળ દાન લેવાને એકઠા થતા. ફ્રાંકેને એવો વિચાર આવ્યો કે એ પ્રસંગે તેમને ધર્મોપદેશનો લાભ આપી શકાય. યુવાન અને વૃદ્ધને પોતાના ઘરમાં આવવાનું નિમંત્રણ કરીને તે અન્નની સાથે ધર્મજ્ઞાનનું પણ દાન કરવા લાગ્યો. તે ગરીબોની હાલતથી વાકેફ થયો; અને તેનું અંતઃકરણ દયાથી દ્રવિત થયું. તેમની જરૂરો પૂરી પાડવાને તે પોતાનાં સુખસાધનો ઓછાં કરવા લાગ્યો. તેણે મિત્રોની સહાયતા માગી અને આશ્રય એકઠો કરવાને દેવળમાં એક પેટી લટકાવી. એક દિવસ તેને, તેમાંથી કોઈ પરમાર્થી સ્ત્રીએ મેટ મૂકેલા ૭ ફ્લોરિન મળ્યા, અને તે ધર્મહર્ષથી બોલી ઉઠ્યો: “આ ઉદાર વક્ષીસમાંથી મારે કંઈ ઉપયોગી કામ કરવું જોઈએ; હું ગરીબોને માટે નિશાળ ઉઘાડીશ.” તરત પુસ્તકો ખરીદ કરવામાં આવ્યા; અને બે કલાક શીખવવાના કામ સારું યુનિવર્સિટીના એક ગરીબ વિદ્યાર્થીની નીમણુક થઈ. જરૂર જેમજેમ વધતી ગઈ તેમતેમ વક્ષીસો પણ વધતી ગઈ; અને ફ્રાંકેએ આખર સુધી પોતાનું પ્રશસ્ય કામ કર્યું. મૃત્યુ વખતે તેની દેખરેખ નીચે શિક્ષકો અને વિદ્યાર્થીઓ મળીને ૪૨૭૩ માણસો કામ કરતા હતા.

નીચેનાં અવતરણો પરથી શિક્ષણ સંબંધી પ્રાકૃતિકા મુખ્ય વિચારો સ્પષ્ટ થશે:—

“જે માણસ ટ્વરેટ્વરો ધાર્મિક છે તે જ જનસમાજનો ટ્વરો અંગી છે. નિર્મલ ધાર્મિકતા વગર વધું જ્ઞાન અને ડહાપણ હાનિકારક છે; અને તેનો સારો ઉપયોગ થશે એવી કશી ટ્વત્રી નથી. વધાં વાલકો સ-રલ અંશે ટ્વરાવ હોતાં નથી; પણ વધાંમાં ટ્વરાવીનું વીજ હોય છે; અને તેથી હૃદયની સંપૂર્ણ વિશુદ્ધિને માટે વને તેટલો પ્રયાસ કરવાની જરૂર છે. જોકે કેટલાક દોષો ટ્વસ ધ્યાન આપવા યોગ્ય હોય છે, તોપણ જે દોષો કહાડવાને માટે આપણે મથતા હોઈએ તેટલા જ દોષો છે, એમ માની વેસવાનું નથી. વઢી, દરેક સ્વભાવમાં જે કંઈ વિશેષ અને ભેદ હોય તે પણ મૂલી જવાના નથી. ધાર્મિકતા મનુષ્યની દરેક સ્થિતિને અનુકૂલ છે; અને જે કોઈ સ્થિતિને એ અનુકૂલ નથી એ સ્થિતિ જ તેટલા માટે અયોગ્ય છે એમ સમજવું. ધાર્મિકતાથી વ્યવહારમાં ડહાપણનો પરિહાર થતો નથી; પણ ડહાપણ હમેશાં ધાર્મિકતાના પ્રાધાન્ય નીચે રહેવું જોઈએ.”

“તરુણોને આનંદ અને ઘિરામની અપેક્ષા રહે છે. આ અપેક્ષા થોડે અંશે શારીરિક કસરતથી, થોડે અંશે મનોરંજક અને ઉપયોગી—વિશેષે કરીને હાથની ક્રિયાઓથી, અને થોડે અંશે કુદરત તથા કલ્પના નવા અને સુંદર પદાર્થોની પરીક્ષાથી સંતુષ્ટ થાય છે. વધી કેલવણીમાં આપણે વિદ્યાર્થીની સ્થિતિ અને મનુષ્યના ઉદ્યોગ પર દૃષ્ટિ રાલવી જોઈએ; પણ ધાર્મિકતા સર્વથા સર્વ વર્ણોને આવડ્યક છે. તેટલા માટે વધી નિશાલોમાં તેના પર મુખ્ય લક્ષ્ય રહેવું જોઈએ. જે લોકો વધાંમાં પડવાના છે તેમની કેલવણીમાં ધર્મ પછી વાંચન, લેલન અને ગણિત એ આવડ્યક કલાઓનું પ્રાધાન્ય રહેવું જોઈએ; અને તોપણ પ્રાકૃતિક શાલ્, મૂગોલ, ઇતિહાસ, રાજનીતિ વગેરેની છેક અવગણના કરવાની જરૂર નથી.”

પણ પ્રાકૃતિકા ટ્વરી ટ્વરી તેની વ્યવસ્થાનો હતી. તેણે નિશાલની

સગવડ અને જોડતાં સાહિત્યો ઉપર લાસ ધ્યાન આપેલું. ૧૭૧૯ માં તેની પાઠશાળા સુગમ સ્થળે લઈ જવામાં આવેલી, અને ત્યાં એક વનસ્પતિ-શાસ્ત્રના અભ્યાસ માટે વાડી, પ્રાણિશાસ્ત્ર માટે સમઠસ્થાન, પદાર્થવિજ્ઞાન શીખવવાનાં સાહિત્યો, રસાયન અને શારીર માટે પ્રયોગશાળા, અને કાચ કાપવા તથા સાફ કરવા માટે કારખાનાની પણ યોજના થયેલી.

ફ્રાંકેના શિષ્યોએ પોતાના ગુરુનો પ્રશસ્ય પ્રયત્ન જારી રાખેલો, અને તેમાં કેટલોક સુધારો પણ કરેલો. જર્મનીમાં પહેલવહેલાં કલામ-વનો તેમણે જ ઉઘાડેલાં; અને આજ સુધી ફ્રાંકેની પાઠશાળાઓ નષ્ટ થયેલી નથી.

૩. બાઇટો (૧૭૨૩-૧૭૯૦).—શિક્ષણના ઉદ્ધારનો એક પરમ પ્રયત્ન પ્રયત્ન ગઈ સદીમાં બાઇટોએ કરેલો. બાઇટો ૧૭૨૩ માં હાન્નમાં જન્મ્યો હતો. તેની બાલ્યાવસ્થા સુખી ન હતી. તેની મા હમેશાં ઉદાસ રહેતી અને તેનો વાપ કૂર હતો. વાપને ઘેરથી ન્હાસી જ-ઈને તે કોઈને ત્યાં નોકર રહેલો; અને તેના ધર્મી તેની બુદ્ધિ જોઈને તેને નિશાળમાં દાખલ કરાવેલો. વખત જતાં તે લૈપઝિકની પાઠશા-લ્લામાં પણ ગયેલો; અને તેના મિત્રોએ તેની પાસે ઉપદેશકના ધંધા માટે અભ્યાસ કરાવેલો. પણ તે ગતાનુગતિક થાય તેવો ન હતો. તે ત્યાંથી પણ પદવી લીધા વગર ચાલી નીકળ્યો અને ૧૭૪૯ માં હોલ્સ્ટીનના કોઈ વવાલેન કરીને ગૃહસ્થના ઘરમાં શિક્ષક તરીકે રહ્યો. આ જગ્યાએ શિક્ષણની નવી પદ્ધતિઓ શોધવાની તેની શક્તિ પહેલવહેલી ઝગટ થઈ. બાલ્કોની બુદ્ધિને અનુકૂળ પડે તેવી રીતે વાતચિતમાં અને રમતમાં તે તેમને ઘણું શીખવી શક્યો; અને પોતાના શિક્ષણનો ઘરની આસપાસની ટીજો, વાડી અને ચેતરોની સાથે સંબંધ કરી શક્યો. તેણે પોતાના એક સાત વર્ષના શિષ્યને ભાષાઓ શીખવવાને નવી પદ્ધતિ શોધી કહાડી; અને એ પદ્ધતિથી તે પોતે પણ લૅટિન વાંચતાં અને લખતાં શીખ્યો.

થોડા વખત પછી રૂસોનો એમલ તેના વાંચવામાં આવ્યો. 'એથી કરીને તેની આંખ ઉઘડી એમ તો નહીં કહી શકાય, કારણકે તેની આંખ ઉઘડેલી જ હતી; પણ તેની દૃષ્ટિમર્યાદા વિસ્તૃત થઈ, અને તેનો શિક્ષક તરીકેનો ઉત્સાહ પરમ ઉત્તેજિત થયો. એવચ્છેતે નિશાળોની સ્થિતિ માટે વધે સ્થળે અસંતોષ હતો. શારીરિક કેલવળીનો બિલ-કુલ પ્રયત્ન કરવામાં આવતો નહીં. સ્વભાષા તરફ અનાદર રહેતો, શિક્ષણ માત્ર ગ્રીક અને લૅટિન ભાષાઓનું આપવામાં આવતું; તેની પદ્ધતિ યંત્રતુલ્ય હતી, અને તે સુધારવાનો કોઈ વિચાર કરતું ન હતું. ગરીબ અને મધ્યમ વર્ગના લોકોની કેલવળી તરફ થોડું જ ધ્યાન આપવામાં આવતું. રૉમર કહે છે: "એ વચ્ચેનાં વાલ્યાવસ્થા એ ઘણાં બાલકોને પરમ દુઃખની અવસ્થા હતી. શિક્ષણ કટણ અને કટોર હતું. વ્યાકરણ નેતર વડે સ્મરણમાં નોંધવામાં આવતું; અને ધર્મશાસ્ત્ર તથા કાવ્યની પણ એ જ દશા થતી. નિશાળના ઓરડા ભયંકર અંધકારથી ભરેલા રહેતા. કોઈ પણ એમ નહોતું માનતું કે બાલકને કોઈ એ કામમાં રસ પડી શકે, કે તેઓ વાંચનલેખન વગર વીજું કાંઈ કરી શકે. સોલમા લુંડના જમાનામાં અમીરી વર્ગના બાલકોને પોશાક પણ એવો પહેરવો પડતો કે ચંચલ સ્વભાવનાં હોય તેને તો અસહ્ય જ લાગે." કૅન્ટે કહેલું કે શિક્ષણમાં સમુદ્ધારનો નહીં પણ સમુચ્છેદનો વચ્છત આવ્યો છે; અને વીજા વધા લોકોનું પણ એ જ માનવું હતું. આ પ્રમાણે શિક્ષણમાં નવીન પ્રચારકોને માટે જોડાઈ તેવો પ્રદેશ હતો; અને બાલેડો નવીન પ્રચારકોનો શિરોમણિ હતો.

૧૭૬૬ માં તેણે "વિશ્વહિતૈવીઓ અને જાગિરદારોને શિક્ષણના સંબંધમાં સંવોધન" એ નામે લેખ લેખીને તેમાં પોતાના "બાલપુસ્તક" ની યોજના પ્રસિદ્ધ કરી. એ લેખની જોડાઈ તેવી અંસર થયેલી. જ્યારે ૧૭૭૪ માં "બાલપુસ્તક" પ્રકટ થયું, ત્યારે શહેનશાહ વીજો ઝોસફ, રશિયાની વીજો કેથેરાઈન, ડેનમાર્કનો સાતમો ક્રિશ્ચિયન, ગ્રેન્ડ પ્રિન્સ પૉલ અને વીજાં ઘણાં પ્રખ્યાત રાજારાણીઓ તેને મેટો મોકલી આપેલી; તથા તેને કુલ ૨૦૦૦ પૌંડ મળેલા.

૪. ગીટી સાથે મુસાફરી.-૧૭૭૪ માં જ્યારે બાણેડો પોતાના પુસ્તક માટે મદદ મેળવવાને ચોતરફ ફરતો હતો, ત્યારે તે થોડો વખત ફ્રાંકફર્ટમાં રહેલો; અને ત્યાંથી બે પ્રખ્યાત સાથીઓ સાથે તેણે એમ્સ સુધી મુસાફરી કરેલી. આ સાથીઓમાંનો એક લાવાટર હતો, અને વીજો ૨૫ વર્ષની વયનો એક ખૂબસુરત જુવાન ગ્રંથકર્તા હતો. ગીટીએ આપણને બાણેડોની વિચિત્રતાનો ચિતાર આપેલો છે, પણ તે વધે અંશે વિશ્વાસપાત્ર નથી. ગીટી લાવાટર અને બાણેડોનો મેદવતાવવાનો યત્ન કરે છે, અને વેશક જે અંશોમાં વિરોધ વતાવી શકાય તેમાં અતિશયોક્તિ કરે છે. તે લખે છે:—

“ લાવાટર અને બાણેડો વચ્ચે ઇટલો વિરોધ હતો, કે તેથી વધારે માગ્યે જ કોઈ પણ સ્થળે જોઈ શકાય. લાવાટરની મુલાકાત સરલ અને સ્પષ્ટ હતી; બાણેડોની સંકુચિત અને જાણે અંદર પેસી ગઈ હોય તેવી હતી. લાવાટરની આંખ સ્વચ્છ, દયાલુ અને વિશાળ પોપનાં નીચે આવી રહેલી હતી; બાણેડોની ન્હાની, કાઢી, ચંચલ અને ઝંડી ઉતરેલી હતી; બાણેડોની ભ્રમર ગુચ્છાવાળી હતી; લાવાટરની પરમ કોમલ બાઢની કમાનો સરખી હતી. બાણેડોનો આગ્રહી કટોર સ્વર, તેનું ત્વરિત અને તીવ્ર ઉચ્ચારણ, ધિક્કાર પ્રકટ કરતું હાસ્ય, વાતચિતના વિષયનું એકાએક પરિવર્તન, અને તેનાં વીજાં વધાં લક્ષગો લાવાટર જે વિશેષ લક્ષણોના પ્રદર્શનથી અમને વધાને દુરાસાધ્ય બનાવતો હતો, તેથી છેક વિરુદ્ધ હતાં.”

શિક્ષણને ચંચલ અને સ્વાભાવિક બનાવવાનો બાણેડોનો વિચાર ગીટીને પસંદ પડેલો, અને તેને એમ પણ લાગેલું કે બાણેડોની પદ્ધતિથી બાઢકોની માનસિક શક્તિઓ સારી રીતે પ્રવૃત્ત થશે, અને તેમને દુનિયામાં નવો રસ લાગશે. પણ તેને વિષયોના સ્વાભાવિક ક્રમવાળું કોમેનીઝસનું “સૃષ્ટિચિત્ર” બાણેડોના “વાલપુસ્તક” કરતાં વધારે સારું

* એક પ્રખ્યાત સ્વિસ ઉપદેશક. મનુષ્યોની મુક્તિમુદ્રા પરથી તેમનો સ્વભાવ જાણી શકાય છે. ૫ મતનું પટેલવહેલું સમર્થન તેણે જ કરેલું. જન્મ ૧૭૪૧; મૃત્યુ ૧૮૦૧.

લાગેલું. ગીટી કહે છે કે વાણેડો જાતે વીંજા માણસો પર અસર કરી શકે કે તેમના પર અધિકાર ચલાવી શકે એવા પ્રકારનો માણસ ન હતો. જોકે તેની મુસાફરીનો ઉદ્દેશ લોકોને પોતાની હિતવર્ધક યોજનાઓ તરફ આકર્ષવાનો અને હૃદય જ નહીં પણ કોથલીઓ સુદ્ધાં ઉઘડાવવાનો હતો, અને જોકે શિક્ષણના વિષય ઉપર તે પ્રતીતિ થાય એવી છટાથી બોલી શકતો હતો, તોપણ પ્રચલિત ધર્મ ઉપર વ્યાખ્યાનો કરીને તેણે વધું વગાડેલું.

ગીટીને એવું લાગેલું કે વાણેડોના સમાગમમાં મનને પ્રકાશ તો નહીં પણ કસરત આપવાનો સારો પ્રસંગ છે, તેથી તેણે તેની વિચિત્ર રીતભાત મુશ્કેલી લાગના છતાં સહન કરેલી. વાણેડોને પોતાના સાથીઓને કાયર કરવામાં રસ લાગતો હશે એમ જણાય છે. “તે કોઈ પણ માણસને સ્વસ્થ રહેવા દેતો નહીં. કઠોર સ્વરથી પરિહાસ કરીને તે તેને સ્ત્રીજ-વતો અથવા કંઈ આકસ્મિક પ્રશ્ન પૂછીને મૂંઝવણમાં નાખતો, અને પોતાનો હેતુ સફળ થાય ત્યારે વેહદ હસી પડતો; પણ જો કોઈ પણ માણસ ગમરાયા વગર તેના જેવી તરેહથી જવાબ આપતો તો તે ખુશ થતો.” એટલે સુધી તો ગીટી તેને પૂરો પડે તેવો હતો. પણ તે કોઈ વધુ જ ધરાવ જાતની તંવાકુ વાપરતો, તેથી ગીટીને અતિશય ત્રાસ થયેલો. વાણેડોને ધર પડી કે ગીટીને તેનો કંટાળો છે, ત્યાર પછી તે વાપરીને અને તેનું ગુણકથન કરીને તે દુટતાથી મજા મેળવતો.

તેમના પ્રસંગનો એક વિચિત્ર વૃત્તાંત નીચે મુજબ છે. એમમાં ગીટી ઘણી વાર અમીરી મંડળીઓમાં ભાગ લેતો. તે લખે છે, કે “આનું સાંતું વાળવાને હું હમેશાં રાત્રે થોડી વાર વાણેડો પાસે જતો. તે સૂવા ઉઠતો નહીં, પણ નિરંતર લખાવ્યા કરતો. પ્રસંગોપાત્ત તે કોચ ઉપર પડીને જરા ઝંધી લેતો, ત્યારે તેનો કારકૂન હાથમાં કલંમ રાખીને બેસી રહેતો; અને વાણેડો અર્ધ જાગ્રત અવસ્થામાં ઊઠીને ફરી પોતાના વિચારો લખાવવા માંડે તે માટે તૈયારી રાખતો. આ વધું જે હવા વગરના બંધ ઓરડામાં ચાલતું, તે ધરાવ તંવાકુની અસહ્ય દુર્ગંધથી ભરા-

ચેલો રહેતો. જ્યારેજ્યારે મારે કોઈની સાથે જાવવાનો કરાર ન હોય, ત્યારેત્યારે હું ઘણેડો પાસે દોડી જતો. તે કોઈ પળ સવાલ ઉપર વિવાદ કરવાને નિરંતર તત્પર રહેતો; અને જ્યારે થોડી વાર પછી ફરીને મારે મિજલસમાં જવું પડતું, ત્યારે મારી પાછલ દ્વાર બંધ થાય તે પહેલાં તો તે એવી રીતે પોતાનો નિબંધ ફરીને ચલાવવા માંડતો, કે જાણે કશો વિક્ષેપ થયો જ ન હોય. ”

૫. “ હિતવર્દક. ” — પળ ઘણેડો પુસ્તકો ઊપાવીને સંતોષ માની લે એવો માણસ ન હતો. તેને પોતાના સિદ્ધાંતો ઉપયુક્ત થતા જોવાની ઘણી અમિલાષા હતી; અને તેની સાથે તેનામાં અસાધારણ આયત્ન અને ઉત્સાહ હોવાથી તેણે પોતાની શિક્ષણાનુભવશાળા ઉઘાડવામાં મદદ મેલવાને માટે લખાણો જારી રાખ્યાં.

ઢેવટે ઘણા પ્રયાસ પછી તેને એક આશ્રય આપનાર મળ્યો. ડેસોના અધિપતિ લીઓપોલ્ડને ઘણેડોની યોજનામાં ઇટલો રસ લાગ્યો કે તેણે એ યોજના પ્રવૃત્ત કરવાને એક શાળા ઉઘાડવાનો નિશ્ચય કર્યો. તેના નિમંત્રણ ઉપરથી અને તેના ઉદાર આશ્રયથી ડેસોમાં સન ૧૭૭૪ ના ડીસેમ્બરની ૨૭ મી તારીખે એક શાળા સ્થાપવામાં આવી; અને ઘણેડોએ તેને “ હિતવર્દક ” એવું નામ આપ્યું. આ પ્રમાણે પહેલી (અને ઘણું કરીને છેલ્લી) જ વાર એવી એક શાળા શરૂ થઈ, કે જેની અંદર બધા પ્રચલિત માર્ગોનો ત્યાગ થઈને વધું કામ ઉચ્ચતર સિદ્ધાંતોને અનુસરીને ચાલવા લાગ્યું. આ સમર્થ સાહસથી પાસેના અને દૂરના ઘણા શિક્ષકોનું ધ્યાન ખેંચાયેલું; પળ એમ જણાય છે કે થોડાં જ માવાપો-એ પોતાનાં બાલકો પર પ્રયોગ અજમાવવાની સંમતિ આપેલી. જ્યારે ૧૭૭૬ ના મે માસમાં ઘણેડોના નિમંત્રણ પરથી જર્મનીની અંદર અને વહારના જુદાજુદા પ્રાંતના શિક્ષકો પરીક્ષા લેવાને હાજર થયેલા, ત્યારે “ હિતવર્દક ” માં માત્ર ૧૩ બાલકો શીખતા હતાં, અને તેમાં ૯ તો ઘણેડોનાં પોતાનાં ફરજંદ હતાં.

૬. વાલપુસ્તક.— આપણે હિતવર્ધકની વ્યવસ્થા પરથી પ્રકટ થતા વાણેજીના સિદ્ધાંતો તપાસીએ, ત્યાર-પહેલાં તેણે તેમનું નિરૂપણ શી રીતે કર્યું હતું એ જરા જોઈ જવાની જરૂર છે. વધાં વાલકોને “વાલ-પુસ્તક” પરથી શીખવવાનું ડર્યું હતું; અને તેની સાથે માતાપિતા તથા શિક્ષકોના ઉપયોગ માટે એક “પદ્ધતિનું પુસ્તક” પણ પ્રકટ કરવામાં આવ્યું હતું. “વાલપુસ્તક” ની અંદર સંભાષણના રૂપમાં વાલકોને જુદાજુદા વિષયો સંબંધી પુસ્તકલ માહિતી આપવાનો પ્રયત્ન હતો; અને તેનાં ન્હાની વાર્તાઓ તથા સરલ કવિતાઓ પણ પ્રસંગોપાત્ત આવતી. કદ સિવાય ઘણે અંશે એ પુસ્તક આપણાં આધુનિક વાંચનપુસ્તકોને મળતું હતું; અને મુખ્ય લાભ એ હતો કે તેની સાથે વિષયોને લગતાં કેટલાંક ચિત્રો પણ હતાં. પદ્ધતિમાં તો વાણેજીએ પ્રાયશઃ રૂસોનો જ અનુવાદ કર્યો હતો. ઉદાહરણ તરીકે, “વાલકોમાં તમારે કલાના કરતાં પ્રકૃતિ ઉપર વધારે ધ્યાન આપવું જોઈએ. દુનિયાની ખૂબીદાર રીતભાત અને રિવાજો ઘણું કરીને અસ્વાભાવિક હોય છે. તે તો મોટી ઝમરે એની મેલે પ્રાપ્ત થાય છે. વાલકો તરફ વાલકોને ઘટે તેવી રીતે વર્તશો તો તેઓ વધારે વાર નિર્દોષ રહેશે. જે વાલકની સર્વથી સશક્ત શક્તિઓ ઇન્દ્રિયગત છે, અને જે કંઈ પણ સંવિત્ત સત્યને ગ્રહણ કરી શકતો નથી, તેને પ્રથમ ઇન્દ્રિયો દ્વારા જ દુનિયાનો અનુભવ પ્રાપ્ત થવો જોઈએ. દુનિયાને તે પ્રત્યક્ષ જોઈ શકે, અથવા પ્રત્યક્ષ દર્શન અશક્ય હોય ત્યારે ચિત્રોમાં જોઈ શકે, એવી યોજના કરવી જોઈએ. એ રીતે તે રમતાં રમતાં પણ જૂદીજૂદી વસ્તુઓનાં નામ શીખી શકશે. આ વિષયમાં કોમેનીઝસે જ યોગ્ય માર્ગ વતાવ્યો છે. જેમ બને તેમ તેની સ્મરણશક્તિની મહેનત ઓછી કરવાની જરૂર છે.” વીજે સ્થલે તે જે વસ્તુઓમાં આ પદ્ધતિ વાપરી શકાય તેનાં ઉદાહરણો આપે છે. ૧. મનુષ્ય. અહીં તે પરદેશી અને જંગલી લોકોનાં ચિત્રો, હાડ-પિંજર વગેરે સાધનોની મલામણ કરે છે. ૨. પ્રાણીઓ. અહીં તે ઉપયોગી પ્રાણીઓનાં ચિત્રોની જ મલામણ કરે છે; કારણકે

જાળવાનું ઘણું છે, અને શિક્ષણની સારી પદ્ધતિમાં અભ્યાસના કલાકો વધવા જોઈએ નહીં પણ ઘટવા જોઈએ. તે પ્રાણિજ પદાર્થમાંથી ઉત્પન્ન થતી વ્યાપારની વસ્તુઓને પણ શિક્ષણસાધનમાં ગણે છે. ૩. વનસ્પતિ. સર્વથી આવશ્યક હોય તે જ વૃક્ષો પસંદ કરવા, તેમનાં વીજ બતાવવાં, અને તેમનાં લાકડાંની ધનાકૃતિઓ બતાવવી. માછી અને છેદુતનાં ઓજારો સમજાવવાં. ૪. ખાનિજ અને રસાયનના પદાર્થો. ૫. તોલવાં અને માપવાનાં ગાણિતિક સાહિત્યો. પૃથ્વીની આકૃતિ અને ગતિ ગોળાઓ અને નકશાઓ વડે સમજાવવી. ૬. ધંધાઓ. જૂદીજૂદી જાતનાં ઓજારોનો ઉપયોગ શીખવવો. ૭. ઇતિહાસ. આ વિષય ઐતિહાસિક વૃત્તાંતોનાં ચિત્રો વડે સમજાવવો. ૮. વ્યાપાર. માલના નમૂનાઓ બતાવવા. ૯. ન્હાનાં બાલકોને ઘરમાંની અને આસપાસની પરિચિત વસ્તુઓનાં ચિત્રો બતાવવાં.

આ ઉપરથી માલુમ પડે છે કે વાણેડોઈ પોતાના અભ્યાસક્રમમાં વૈવિધ્યની ખૂબી લાવવાનો યત્ન કરેલો. તેણે પોતે પાઠ્યકૃતિ કબૂલ કરેલું કે “બાલપુરતક” શરૂ કરતી વખતે બાલકો કેટલું શીખી શકે તે સંબંધી તેના વિચારો અતિગ્રાહી હતા; અને પછીથી તેને પોતાનો અભ્યાસક્રમ ઘણો સંકુચિત કરી નાખવાની જરૂર પડેલી. અને જે સમુદ્દેશી એટલી વધી નવી વિદ્યા દાખલ કરવાની હતી તેમાં પણ પ્રાચીન વિદ્યાની છેક જ અવગણના થાય તેમ ન હતું. માતાપિતા પોતાનાં બાલકોની નવી વિદ્યાર્થી ગમે તેટલાં ખુશ થાય, તોપણ સાધારણ લૅટિનનાં જ્ઞાન વગર તેમને સંતોષ થાય એવું ન હતું, અને ફ્રેંચની અવગણના થાય તે સહન કરવાને તો તેઓ બિલકુલ અશક્ત હતાં. તેટલા માટે જ શીખવવાની જરૂર હતી. પણ જોકે જૂના વિષયો છોડી દેવાય તેમ ન હતું, તોપણ જૂની પદ્ધતિઓનો પરિત્યાગ શક્ય હતો. વાણેડોઈ વાતચિત્તથી ફ્રેંચ અને લૅટિન શીખવવાની યોજના સૂચવેલી. બાલકોને એક ન્હાનું સરખું સંગ્રહસ્થાન બતાવવું, તેમને જૂદીજૂદી વસ્તુઓના નામ લૅટિન અથવા ફ્રેંચમાં શીખવવાં, પછી જ માપા-

ઓમાં તેમને પ્રશ્નો પૂછવા, અને તેના સ્વરા ઉત્તરો શીખવવા. આ પ્રમાણે તેમને ભાષાનું થોડુંવળું જ્ઞાન થાય તે પછી તેમનો પાસે એકાદ સહેલા પુસ્તકનું ભાષાંતર કરાવવું. આ પદ્ધતિ વાણેડો પોતે કહે છે તે પ્રમાણે તેણે નવી શોધી કહાડેલી નથી; અને તે ફ્રેંચ શીખવવામાં જે પદ્ધતિ એટલી ફત્તેહમંદ નીવડી છે તે તરફ ધ્યાન લેવું છે. “ જે ફ્રેંચ લીશિક્ષકો શબ્દશબ્દો અને વ્યાકરણ વગર પહેલાં વાતચિતથી અને પછી વાંચનથી ત્રીશથી ચાલીશ વાઠકોને નિશાઠમાં એટલી જ્ઞાપ્યો અને સારી રીતે ફ્રેંચ ભાષા શીખવી શકે છે, તે શું લૅટિન શાળાના આપણા સાધારણ શિક્ષકો કરતાં શિક્ષણકામમાં વધારે કુશલતા ધરાવે છે ? ”

ધર્મમાં પણ ઓછા ઉપયોગી વિષયોના જેવી જ અપૂર્વ પદ્ધતિ હતી. શિક્ષકોએ વધા ધર્મોનું નિષ્પક્ષપાત વિવેચન કરવું અને માત્ર સ્વાભાવિક ધર્મ શીખવવો, એમ ઠરેલું.

વધી પદ્ધતિનું મુખ્ય સૂત્ર એ હતું કે સર્વથા પ્રકૃતિનું અનુસરણ કરવું. વાઠકોની સ્વાભાવિક વૃત્તિઓને કેળવવી અને સુમાર્ગે ચડાવવી; પણ કદાપિ તેમનો નિરોધ કરવો નહીં.

૭. વોલ્કે.— આપણે વાણેડો જે સિદ્ધાંતો અને પદ્ધતિ વડે “ હિતવર્દ્ધક ” ને ફત્તેહમંદ કરી દુનિયાના શિક્ષણનો સમુદ્ધાર કરવાનો હતો તે જોયાં. ગીટીના વર્ણન પરથી આપણે એમ પણ જોયું કે વાણેડો પોતે એવી શાળાઓ અધિપતિ થવાને ઘણે અંશે અયોગ્ય હતા. પણ સારે નસીબે તેને સહાયકો ઠીક મળેલા. પરીક્ષા લેતે કુલ ત્રણ મહદનોશ શિક્ષકો હતા, જેમાં વોલ્કે સર્વથી સમર્થ હતા એમ કહેવાય છે. તેને પ્રથમ આલ્ટોનામાં વાણેડો સાથે સમાગમ થયેલો; અને “ વાલ-પુસ્તક ” લખવામાં સહાયતા આપ્યા પછી તે “ હિતવર્દ્ધક ” માં શિક્ષક થયેલો. વોલ્કેએ વાણેડોની એક ન્હાની પુત્રી પર અજમાવેલા શિક્ષણ પ્રયોગનું વૃત્તાંત લખેલું છે, એ-વધે અંશે અનુકરણની જાતર તો નહીં પણ નવીનતાની જાતર જાણવા લાયક છે. એ અદ્ભુત કવ્ય

ઢલ્લણી તે નવ માસની હતી ત્યારે શરૂ થયેલી. વોલ્કે અને વાગ્નેડો-
ની સ્ત્રી વન્ને દરરોજ એ કન્યાની સાથે દોઢ કલાક ગાઢતાં, તેને આ-
સપાસની વસ્તુઓ અને તેમના ગુણો બતાવીને જ્ઞાન પ્રાપ્ત કરવામાં મદદ
કરતાં, અને જેજે નામ બોલવાં પડે તે સાધારણ રીતે વાલ્કોની આ-
ગળ અશુદ્ધ ઉચ્ચાર કરવામાં આવે છે તેવા કશા ઉચ્ચાર વગર સ્પષ્ટ
અને શુદ્ધ રીતે બોલતાં. સાધારણ રીતે પુસ્તકનું ચિત્ર જાણે વસ્તુ જ
હોય એ પ્રમાણે વાલ્કોની આગળ બોલવામાં આવે છે, અને તેથી તેઓ
મૂલાવામાં પડે છે, — તેવું કશું ન થાય તે માટે સંખાલ લેવામાં આ-
વતી. દર્પણમાં એમીલીનું મહોડું દેખાય તે પ્રતિવિંચ છે, એમ હમેશાં
કહેવામાં આવતું, તે મહોડું છે, એમ કદાપિ નહીં; તેની ઢીંગલીને ઢીંગ-
લી કહેવામાં આવતી, છોકરી કદાપિ નહીં; इत्यादि. વાલ્કને આવા
શુદ્ધ ભાવથી શીખવવાને લીધે અને તેને પદાર્થો પણ પસંદ કરેલા જ
વતાવવાથી એ કન્યામાં એટલી અદ્ભુત વિચારશક્તિ આવેલી, કે તેના
શિક્ષકના કહેવા પ્રમાણે વધા જોનારાને વિસ્મય થતો. એ વયે તે અ-
સાધારણ શુદ્ધતાથી બોલી શકતી, એટલું જ નહીં પણ છૂટાછૂટા અક્ષ-
રો બોલીને જોડણી શીખવવાની પદ્ધતિ વાપરવાથી તેનામાં એટલી શ-
ક્તિ આવી હતી કે તે છૂટાછૂટા અક્ષરો એક પછી એક બોલાય તે પર-
થી આજ્ઞાં વાક્યો સમજી શકતી. ઉદાહરણ તરીકે, કોઈ તેને એમ ક-
હેતું કે ત-મ-ને એ-ક પૂ-ર-ણ-પો-ઢી આ-પી-શ, તો “તમને એક પૂરણ-
પોઢી આપીશ” એમ તરત એમીલી સમજી જતી. આ વધું શિક્ષણ
પુસ્તકો વગર ચાલતું; અને જ્યારે ત્રીજું વર્ષ પૂરું થતાં તેને વાંચન શીખ-
વવાનું શરૂ થયું, અને તે એક માસમાં બરાબર વાંચતાં શીખી गई,
ત્યારે તેનો ધરો લાભ દેખાઈ આવ્યો.

ત્રીજા વર્ષમાં વાગ્નેડોને અઢી માસ કેથે બહાર ગામ જવું પડ્યું;
દરમિયાન વોલ્કે એ તેને પાછો આવે ત્યારે વિસ્મિત કરવા સારુ એમી-
લીને વાતચિતથી એટલું ફ્રેંચ શીખવી દીધું કે તે પોતાની વધી જરૂરો
એક પણ જર્મન શબ્દ વાપર્યા વગર ફ્રેંચમાં જ દર્શાવી શકે. આટલું

થયા પછી તેને પ્રેંચ વાંચતાં શીખવામાં વાર લાગી નહીં, અને તે પળ સ્વભાષાની માફક દોઢ માસમાં આવડી ગયું. જ્યારે એમીલી સાડા-ચાર વર્ષની થઈ, ત્યારે ફરી એક વાર વાગ્નેડોને બહાર ગામ જવું પડ્યું; અને ફરી એક વાર તેને વિસ્મિત કરવા સારુ વોલ્કેર એમીલીને લૉટેનમાં પ્રશ્નોના ઉત્તરો આપતાં શીખવ્યું. આપણને એમ કહેવામાં આવ્યું છે કે નવ વર્ષની થઈ ત્યાર પહેલાં તે વાંચતાંવાંચતાં જ લૉટેન પુસ્તકોનું જર્મનમાં ભાષાંતર કરી શકતી, સ્વાભાવિક રીતે એમ કલ્પના થાય કે આ અકાલપરિણતિથી એમીલી છેક કૃત્રિમ અને સરલતારહિત કન્યા થઈ હશે. પણ એ વાતમાં તેનો શિક્ષક તેનો વચાવ કરે છે. વોલ્કેર કહે છે કે એમીલીએ આ વધુ જ્ઞાન રમતારમતમાં પટલે કે બિલકુલ પ્રયાસ વગર કે વેસી રહેવાની હાનિકારક ટેવ પડ્યા વગર મેળવ્યું હતું, તે વિદ્વાન સ્ત્રી થઈને લિયોની ફરજો બિલકુલ અદા ન કરી શકે તેમ ન થાય તેટલા માટે તેણે ખાસ સંભાળ લીધી હતી. એથી ઝલટું, તે શીવવું, મરવું, રાંધવું, વગેરે ઘરકામમાં જેવી જોડાઈ તેવી નિપુણ હતી.

વાગ્નેડો પોતાની પુત્રીને કેળવણી આપવામાં કેટલીક રીતે રૂસોનાં સિદ્ધાંતોને અનુસર્યો હોય એમ જગાય છે; અને એમીલી નામ પણ એમલ પરથી સૂચિત થયેલું લાગે છે. પણ તેણે કેટલીક રીતે રૂસોના મતથી ઝલટું આચરણ કરેલું; કારણકે રૂસો અકાલ પુસ્તકપાંડિત્યથી અને વિશેષે કરીને ભાષાજ્ઞાનથી ખાસ કરીને વિરુદ્ધ હતો. આ વિરોધ ઘણે અંશે પિતા તરીકેના તેના અભિમાનમાંથી ઉત્પન્ન થયેલો; પણ થોડે અંશે તે લોકોને વિસ્મય પમાડવાની ઇચ્છાનું પણ પરિણામ હોય. આ અદ્ભુત કન્યાનો પુસ્તકોમાં અને પરીક્ષાઓમાં વાગ્નેડોની નવી પદ્ધતિના લાભના પ્રત્યક્ષ પ્રમાણ તરીકે ઉપયોગ થતો; અને વસ્તુતઃ તેણે “હિતવર્દ્ધક”ના બોધકપત્રનું કામ કરેલું.

૮. હિતવર્દ્ધકની પરીક્ષા.—“હિતવર્દ્ધક”ની પરીક્ષાનું એક સરસ વર્ણન પાઠ્યથી શૂમેલ નામે ગૃહસ્થે “ફ્રેડની ડેસોની મુસાફરી” એ નામથી

પ્રસિદ્ધ કરેલું. તેંગા લખનાર વાલક હોય તે પ્રમાણે પોતે જ જોયેલું તેનું કઠી ટીકા વગર વર્ણન આપે છે. થોડાંએક અવતરણોથી “હિતવર્દ્ધક”ના શિક્ષણની સહજ કલ્પના આવી શકશે.

“હમણાં જ હું મારા પિતાની સાથે “હિતવર્દ્ધક,” તથા વાણેડો, વોલ્કે, સાદમન અને તેમના ન્હાના વિદ્યાર્થીઓને જોઈને આવ્યો છું. જે કંઈ મેં જોયું છે તેથી મને આનંદ થયો છે; અને મારું વર્ણન ક્યાંથી શરૂ કરવું તેનો મારાથી નિર્ણય થઈ શકતો નથી. “હિતવર્દ્ધક”માં બે વિશાળ સફેત ઓરડાઓ છે, અને પાસે એક ઝાડની ઘટાવાળી વાડી છે. દરવાજા આગળ એક વિદ્યાર્થી એ અમારું સ્વાગત કર્યું, અને પૂછ્યું, કે ‘સાહેબ, તમે મિ. વાણેડોને મળવાં चाहें છો?’ અમે કહ્યું, કે હા. પછી તે અમને વીજા ઘરમાં લઈ ગયો. મિ. વાણેડો એ વચ્ચે ટેવલ આગળ બેસીને લખતો હતો. અમારો આવવાનો વચ્ચે જોઈને તેવો યોગ્ય ન હતો, અને મિ. વાણેડોએ કહ્યું, કે ‘માફ કરજો, સાહેબ ! હું જરા કામમાં છું.’ તોપણ તેણે અમારા તરફ સારો સ્નેહ દર્શાવ્યો, અને સાંજે મળવાનું વચન આપ્યું. પછી અમે વીજા ઓરડામાં ગયા, અને મિ. વોલ્કેની તપાસ કરી. વોલ્કે અમને વિદ્યાર્થીઓ પાસે લઈ ગયો. તેમના વાલ ટૂંકાં કાપેલા હતા; અને તેઓને શિક્ષા ન હતી. તેમની ગરદન ખુલ્લી હતી, અને તેમના ગલેબંધો કોટ ઉપર લટકતા હતા.” આગળ જતાં તે પરીક્ષાનું વર્ણન કરે છે. “વાલકો ઘણીઘણી વિચિત્ર ક્રિયાઓ કરે છે. તેઓ હુકમ મળતાં રમત કરવા લાગે છે. ઓઠ અથવા દશ સિપાઈઓની માફક હારંબંધ ઊભા રહે છે, અને મિ. વોલ્કે નાયક થાય છે. એ લૅટિનમાં શબ્દ બોલે છે અને વાલકો એ કહે છે તે પ્રમાણે કરે છે. ઉદાહરણ તરીકે, તે કહે છે કે ‘નેત્રે નિમોલય-ધ્વમ્,’ અને તરત તેઓ આંખ બંધ કરે છે; તે કહે છે કે ‘પરિતઃ પશ્યત.’ અને તેઓ આસપાસ જોવા માંડે છે; “સીવકમનુકુરુત,” અને તેઓ દરજીની માફક શીવવા માંડે છે; ‘ચર્મકારમનુકુરુત’ અને મોંચીની માફક મીઠા પાચેલી દોરી ઝેંચવા લાગે છે. મિ. વોલ્કે વિચિત્ર રીતે.

હજાર જૂદાજૂદા હુકમ આપે છે. બીજી એક “જુપાવવાની રમત” પણ હું તમને કહી વતાવું છું. એક માણસ કોઈ શરીરના ભાગનું, કે કોઈ છોડનું, કે ગ્રાણીનું, કે ધાતુનું નામ લખીને જુપાથી રાખે છે; અને વાલકો તે વરતી કહાડવાનો યત્ન કરે છે. જોવા આવનારામાંથી એકે “અંત્ર” એમ લખ્યું, અને ઢોકરાઓને કાઢ્યું કે એ શરીરનો એક ભાગ છે. લાગતું વરતવાનું કામ શરૂ થયું. એકે કાઢ્યું કે શીષ, એકે નાસા, એકે અસ્થિ, એકે હસ્ત, એકે અંગુલિ, — એ પ્રમાણે ઘણી વાર સુધી ચાલ્યું; પણ છેવટે એકે વરતી કહાડ્યું. પછી મિ. વોલ્કે એક ત્રાપગા પ્રાણીનું નામ લખ્યું. ફરી પાછા વરતારા ચાલ્યા: સિંહ, ઉટ્ટ, ઋક્ષ, હસ્તી इत्यादि: છેવટે એકે કાઢ્યું કે “મૂષક.” અને તે ચર્ચા હતું. પછી તેણે એક શહેરનું નામ લખ્યું, અને વાલકોએ લિસ્વન, માડ્રિડ, પારિસ, લંડન, વગેરે અટકલો કરી; અને આખર એક સેન્ટપોટર્સવર્ગ કહેનારો જીતી ગયો. બીજી એક રમત આ પ્રમાણે હતી. મિ. વોલ્કે લૅટિનમાં હુકમ આપતો ગયો, અને તેઓ જૂદાંજૂદાં પ્રાણીઓના સ્વરનું એવી રીતે અનુકરણ કરવા લાગ્યા, કે અમે હસીહસીને થાકી ગયા. જે પ્રમાણે હુકમ થાય તે પ્રમાણે તેઓ સિંહની માફક ગર્જતા, કે કૂકડાની માફક કુ-કુ-કૂ કરતા, કે વિલાડીની માફક મિ-આંડંડં નોંધવાને આદરતા.

ત્યાર પછી જે વિષય લેવામાં આવ્યો તેથી તો અમને એટલું હસવું આવ્યું કે મિ. વોલ્કેને અમને ઠપકો આપવાની ફરજ પડી. વાલકોની પાસે એક દેન આકૃતિની છાંનું ચિત્ર લાવવામાં આવ્યું. તેના દેખાવ પરથી માતુમ પડતું હતું કે તે થોડા દિવસોમાં વિદ્યાર્થીઓની સંખ્યામાં અનુક વૃદ્ધિ કરવાની સ્થિતિમાં છે; અને એક ભાગ તરફ જોતાં તેણે એક પુત્ર અને એક પુત્રીને માટે વસ્ત્રની પણ તૈયારી કરી રાખેલી જણાતી હતી. મિ. વોલ્કે વાલકોને એ પ્રસંગથી સૂચિત થતા કેટલાએક પ્રશ્નો પૂછ્યા, અને માનો ઢોકરાં પર કેટલો વધો ઉપકાર છે એ સંબંધી પણ વિવેચન કર્યું.

પછી અંકગણિતની પરીક્ષા ચાલી. તેમાં વાલકો મ્હોંણથી

હતા એ સિવાય કદી નવલવિશેષ ન હતું. અંકગણિત પછી ચિત્રની પરીક્ષા લેવામાં આવી. મિ. વોલ્કેએ વાલ્કોને શું આલેખવું એમ પૃછ્યું. કોઈએ કહ્યું કે, સિંહ. પછી દોરવા લાગ્યો, પણ જાણી જોઈને તેને એક ચાંચ કહાડી; જે પરથી વાલ્કો વોલી ઉઠ્યા, કે નહીં, સાહેબ! સિંહને ચાંચ ન હોય. પછી વાલ્કો કહેતા ગયા તે પ્રમાણે તે વીજી વાવતોનાં ચિત્રો કહાડતો ગયો; અને કોઈ વાર તેઓ મૂલ પકડે છે કે કેમ તે જોવાને મૂલો પણ કરતો ગયો. * * * * * પરીક્ષા પૂરી થયા પછી વાલ્કોએ બે નાટકો ભજવી બતાવ્યાં; એક ફ્રેંચમાં અને વીજું જર્મનમાં.

ઘણાં ધણાં જોવા આવનારાઓને “હિતવર્દક” જોઈને સંતોષ થયેલો એમ માલુમ પડે છે. વિશેષે કરીને વાલ્કોના ઉત્સાહ અને ચાંચલ્યથી તેમના મન પર ઘણી સારી અસર થયેલી.

૧. વાગ્નેડોના ઉદ્ધારક પ્રયત્નનું સ્વરૂપ અને મહત્ત્વ.—એ સારા વિચારને “હિતવર્દક” કેટલે અંશે પાત્ર હતું, તે હવે તપાસીએ. ફ્રેન્ડના વૃત્તાંત પરથી આપણને જે અનુમાન કરવું પડે છે તે એ છે, કે વાગ્નેડોએ “વાલ્કો તરફ વાલ્કોને ઘટે તેવી રીતે વર્તેશો, તો તેઓ વધારે વાર નિર્દોષ રહેશે” એ સિદ્ધાંતના ઉપયોગમાં સીમાલ્યાગ કરેલો; અને વસ્તુતાએ “હિતવર્દક” એ એક સારી શિશુશાળા માત્ર હતી. વાગ્નેડોના પ્રયોગનાં ૧૩ વાલ્કોમાં કોઈની પણ વય ૧૦ વર્ષ કરતાં વધારે ન હતી. જો એ પ્રમાણે આપણે ઊંચી દશ વર્ષનાં વાલ્કોને મોટે જ વાગ્નેડોની પદ્ધતિનો વિચાર કરીએ, તો કબૂલ કરવું જોઈએ કે તેમાં મોટા ફાયદા હતા. વાલ્કની કેલવળીની શરૂઆતમાં જ તેને ઘણા કઠણ પાઠ આપવાના અને તેની સર્વથી ચંચલ શક્તિઓની અવગણના કરવાના રિવાજને ભીંસે સર્વથા એવું પરિણામ આવે છે કે તેને ચોપડી જોતાં ત્રાસ થાય છે, અને નિશાલના કામમાંથી ઢૂટી મેલવવાને તે નિરંતર ઉત્કાંઠિત રહે છે. વાગ્નેડો કહે છે: “વાલ્કોને હીલચાલ અને વોલચાલ ગમે છે, એ દ્વારા પ્રકૃતિ સૂચના કરે છે એમ સમજવું.” અને તોપણ ન્હાનામાં ન્હાનાં વાલ્કોએ સત્તર અઢાર વર્ષના

જુવાનોના જેટલું સ્વસ્થ બેસી રહેવું, જોડે, અને તેટલા જ કલાકો સુધી ચોપડીમાં ધ્યાન રાખવું જોડે, એવી અપેક્ષા રાખવામાં આવે છે, તેમની ચંચળતાને નેતરથી દવાવી દેવામાં આવે છે. પોતાના હાથ, આંખ, અને કાન વાપરવામાં તેમને જે આનંદ થાય છે તે પર કશું લક્ષ આપવામાં આવતું નથી; અને જે વિષયો તેઓ ઘણીવાર સમજી પણ નથી શકતા, તથા જે હમેશાં તેમને નીરસ લાગે છે, તે પર ધ્યાન ચોટાડી રાખવાની તેમને ફરજ પાડવામાં આવે છે. જેમને બાલકોને મળાવવાનો અનુભવ મળ્યો છે, તેમને તેમની પાસે કોઈ પણ કામ દિલ રૂઝને કરાવતાં કેટલી મુશ્કેલી પડે છે, તેની જાણ હશે. ઘણું કરીને આ મુશ્કેલી દુર્લક્ષનું અને નિશાળનું કામ જેમ બને તેમ દૂર રાખવાની ટેવનું પરિણામ છે; અને એ ટેવ હમેશાં તેમના પહેલા પાઠોની નીરસતાનું પરિણામ છે.*

વાણેડોળ આ બધું ફેરવી નાખવાનો નિશ્ચય કરેલો અને “હિતવર્દ્ધક”માં તે વેશક ફત્તેહમંદ થયેલો. નિશાળનું કામ આનંદદાયક કરવાની તેની કેટલીક યોજના તો આપણે જોઈ ગયા. જ્યારે જ્યારે બની શકતું ત્યારે તે બાલકોની હિંદ્રિયોને ઉત્તેજિત કરતો, અને આલેખવું, નિશાન તાકવું, વગેરે કસરતોથી તેમને તથા વિશેષે કરીને આંખને સંભાળથી કેળવતો. જોવાની શક્તિ સૂક્ષ્મ બનાવવાને યોજેલી એક કસરત એવી હતી કે જે ત્યાર પછી એક જૂદી જ જાતની શિક્ષણપદ્ધતિમાં ઉપયુક્ત થતી ક્રિયાને મળતી આવે છે. સંકીર્ણ વિષયનું એકાદ ચિત્ર બતાવવામાં આવતું; અને થોડો વખત રાખીને દૂર કરવામાં આવતું. પછી ઓંકરાઓને તેનાં વાચિક અથવા લેખિક વૃ-

* આનો કંઈક અનુભવ કોને નહીં થયો હોય? જે ચંચળ અને ટૂંકકા મનના બાલકને પોતાને જેમાં રસ પડતો હોય તેવી દ્રેક વસ્તુ સંબંધી વાત કરવાની ટેવ પડી હોય છે, તેવાને નિશાળે મોકલવામાં આવે છે. થોડા વખતમાં તેની ચંચળતા નટ થઈ જાય છે; તેની વાતચિત મંદ પડી જાય છે. તમે તેના અભ્યાસ સંબંધી કંઈ પ્રશ્ન કરો, કે તેમ શું શીખ્યા એમ પૂછો, તો ગાંઠે અવાજે તે એકાદ વ્યાકરણ કે જોડણીનો નિયમ બોલી જશે. જે શિક્ષણ સર્પથી વધારે ફલપ્રદ અને આકર્ષક થવું જોડે તેનાં આવાં પરિણામ થાય છે.

હતા એ સિવાય કદી નવલવિશેષ ન હતું. અંકગણિત પછી ચિત્રની પરીક્ષા લેવામાં આવી. મિ. વોલ્ક્રેફ વાલ્કોને શું આલેખવું એમ પૂછ્યું. કોઈએ કહ્યું કે, સિંહ. પછી દોરવા લાગ્યો, પણ જાણી જોઈને તેને એક ચાંચ કહાડી; જે પરથી વાલ્કો વોલી ઉઠ્યા, કે નહીં, સાહેબ! સિંહને ચાંચ ન હોય. પછી વાલ્કો કહેતા ગયા તે પ્રમાણે તે વીજી વાવતોનાં ચિત્રો કહાડતો ગયો; અને કોઈ વાર તેઓ મૂલ પકડે છે કે કેમ તે જોવાને મૂલો પણ કરતો ગયો. * * * * * પરીક્ષા પૂરી થયા પછી વાલ્કોએ બે નાટકો ભજવી વતાવ્યાં; એક પ્રેન્ચમાં અને વીજું જર્મનમાં.

ઘણાંક જોવા આવનારાઓને “હિતવર્દક” જોઈને સંતોષ થયેલો એમ માલુમ પડે છે. વિશેષે કરીને વાલ્કોના ઉત્સાહ અને ચાંચલ્યથી તેમના મન પર ઘણી સારી અસર થયેલી.

૧. વાલ્કોના ઉદ્ધારક પ્રયત્નનું સ્વરૂપ અને મહત્ત્વ.—એ સારા વિચારને “હિતવર્દક” કેટલે અંશે પાત્ર હતું, તે હવે તપાસીએ. પ્રેન્ડના વૃત્તાંત પરથી આપણને જે અનુમાન કરવું પડે છે તે એ છે, કે વાલ્કોએ “વાલ્કો તરફ વાલ્કોને ઘટે તેવી રીતે વર્તેશો, તો તેઓ વધારે વાર નિર્દોષ રહેશે” એ સિદ્ધાંતના ઉપયોગમાં સીમાત્યાગ કરેલો; અને વસ્તુતાએ “હિતવર્દક” એ એક સારી શિશુશાळा માત્ર હતી. વાલ્કોના પ્રયોગમાં ૧૩ વાલ્કોમાં કોઈની પણ વય ૧૦ વર્ષ કરતાં વધારે ન હતી. જો એ પ્રમાણે આપણે ઇથી દશ વર્ષનાં વાલ્કોને માટે જ વાલ્કોની પદ્ધતિનો વિચાર કરીએ, તો કબૂલ કરવું જોઈએ કે તેમાં મોટા ફાયદા હતા. વાલ્કની કેલવળીની શરૂઆતમાં જ તેને ઘણા કઠણ પાટ આપવાના અને તેની સર્વથી ચંચલ શક્તિઓની અવગણના કરવાના રિવાજને લીધે સર્વથા એવું પરિણામ આવે છે કે તેને ચોપડી જોતાં ત્રાસ થાય છે, અને નિશાલના કામમાંથી છૂટી મેલવવાને તે નિરંતર ઉત્કંઠિત રહે છે. વાલ્કો કહે છે: “વાલ્કોને હીલચાલ અને વોલચાલ ગમે છે, એ દ્વારા પ્રકૃતિ સૂચના કરે છે એમ સમજવું.” અને તોપણ ન્હાનામાં ન્હાનાં વાલ્કોએ સત્તર અઢાર વર્ષના

જુવાનોના જેટલું સ્વસ્થ વેસી રહેવું. જોડણ, અને તેટલા જ કલાંકો સુધી ચોપડીમાં ધ્યાન રાખવું જોડણ, એવી અપેક્ષા રાખવામાં આવે છે. તેમની ચંચલતાને નેતરથી દવાવી દેવામાં આવે છે. પોતાના હાથ, આંખ, અને કાન વાપરવામાં તેમને જે આનંદ થાય છે તે પર કશું લક્ષ આપવામાં આવતું નથી; અને જે વિષયો તેઓ ઘણીવાર સમજી પણ નથી શકતા, તથા જે હમેશાં તેમને નીરસ લાગે છે, તે પર ધ્યાન ચોટાડી રાખવાની તેમને ફરજ પાડવામાં આવે છે. જેમને વાલકોને મળાવવાનો અનુભવ મળ્યો છે, તેમને તેમની પાસે કોઈ પણ કામ દિલ દઈને કરાવતાં કેટલી મુશ્કેલી પડે છે, તેની જાણ હશે. ઘણું કરીને આ મુશ્કેલી દુર્લક્ષનું અને નિશાલનું કામ જેમ વેને તેમ દૂર રાખવાની ટેવનું પરિણામ છે; અને એ ટેવ હમેશાં તેમના પહેલા પાઠોની નીરસતાનું પરિણામ છે.*

વાણેડો આ બધું ફેરવી નાખવાનો નિશ્ચય કરેલો અને “હિતવર્દક” માં તે વેશક ફત્તેહમંદ થયેલો. નિશાલનું કામ આનંદદાયક કરવાની તેની કેટલીક યોજના તો આપણે જોઈ ગયા. જ્યારેજ્યારે બની શકતું ત્યારે તે વાલકોની ઇન્દ્રિયોને ઉત્તેજિત કરતો, અને આંલેખવું, નિશાન તાકવું, વગેરે કંસરતોથી તેમને તથા વિશેષે કરીને આંખને સંભાળથી કેળવતો. જોવાની શક્તિ સૂક્ષ્મ બનાવવાને યોજેલી એક કંસરત એવી હતી કે જે ત્યાર પછી એક જૂદી જ જાતની શિક્ષણપદ્ધતિમાં ઉપયુક્ત થતી ક્રિયાને મળતી આવે છે. સંકીર્ણ વિષયનું એકાદ ચિત્ર બતાવવામાં આવતું; અને થોડો વખત રાખીને દૂર કરવામાં આવતું. પછી છોકરાંઓને તેનાં વાચિક અથવા લેખિક સૂ-

* આગો કંઈક અનુભવ કોને નહીં થયો હોય? જે ચંચલ અને વૃક્ષક મનના બાળકને પોતાને જેમાં રસ પડતો હોય તેવી દરેક વસ્તુ સંબંધી વાત કર્યા કરવાની ટેવ પડી હોય છે, તેવાને નિશાલે મોકલવામાં આવે છે. થોડા વખતમાં તેની ચંચલતા નદ્ય થઈ જાય છે; તેની વાતચિત મંદ પડી જાય છે. તેમ તેના અભ્યાસ સંબંધી કંઈ પ્રશ્ન કરો, કે તેમ શું શીખ્યા હતા, તો ગાંઠે અવાજ ત એકાદ વ્યાકરણ કે જોડણીનો નિયમ બોલી જશે. જે શિક્ષણ સમીપથી વધારે ફલપ્રદ અને આકર્ષક થયું જોડણ તેનાં આવાં પરિણામ થાય છે.

તાંત આપવો પડતો; અને જોયેલી વસ્તુઓનાં નામ યોગ્ય ક્રમમાં કહી જવાં પડતાં. હાઉડિન કોઈ સ્થળે કહે છે કે પારિસના વાલ્કોરોને રસ્તે જલદી ચાલીને જતાં જે કોઈ દુકાન જોઈ હોય તેની અંદરની વધી વસ્તુઓ યાદ રાખવાની ટેવ પાડવામાં આવે છે. પણ “હિતવર્દક”ની વીજી કસરતો વાલ્કોનો વધારે માનનીય ઉદ્યોગો સાથે સંબંધ કરતી. તેમને હાથની વિવિધ કારીગરીની પણ માહિતી મળતી. દરેક છોકરાને સુતાર કે ચરાદીના જેવું કામ શીખવું પડતું; અને દરેકને ઢુંડીમાંથી ઢાળા મસલવાના જેવી કસરત કરવી પડતી. બાગ્નેડોની ૨૪ કલાકની વ્યવસ્થા નીચે પ્રમાણે હતી: ૮ કલાક ઊંઘના, ૮ ભોજન અને આનંદના, અને ત્રણગરનાં છોકરાં માટે, ૬ નિશાઢ કામના તથા ૨ હાથ કામના. ગરીબનાં છોકરાંને માટે તેણે છેલ્લા ૮ કલાકની વ્યવસ્થા ઝલટી રાખેલી; અને ૬ કલાક હાથકામના તથા ૨ કલાક નિશાઢકામના કરેલા. “હિતવર્દક”માં શરીરના સંવર્દન ઉપર ખાસ ધ્યાન આપવામાં આવતું. અર્વાચીન નિશાઢોમાં કસરત પહેલવહેલી ત્યાંથી જ દાખલ થયેલી; અને વાલ્કોને પોતે ત્રણાવીને મુસાફરી પર લઈ જવાનો જે રિવાજ હાલ જર્મનીમાં સર્વત્ર પ્રચલિત છે, તેના પણ ત્યાં જ પ્રયોગો થયેલા.

આપણે ઉપર કહ્યું છે તે પ્રમાણે બાગ્નેડો આ આદર્શરૂપ નિશાઢનો અધિપતિ રહેવાને યોગ્ય ન હતો. ધીમેધીમે તેના ઘણા મિત્રો હર્ડરની સાથે એકમત થયેલા કે બાગ્નેડો વાલ્કો તો શું પણ વાછરડાં સુદ્ધાં સોંપવા જેવો આદમી નથી. તેણે થોડી વારમાં જ પોતાની જગ્યાનું રાજીનામું આપેલું, અને તેને સ્થળે કાંપે નિમાયેલો. તેણે પણ “હિતવર્દક” છોડીને એ જ સિદ્ધાંત ઉપર હાંબર્ગમાં એક નવી નિશાઢ ઉઘાડેલી.

ત્યાર પછી સાલ્ઝમેન, મેથીસન વગેરે ઘણા પ્રખ્યાત પુરુષો “હિતવર્દક” સાથે સંબંધ થયેલા; અને વિદ્યાર્થીઓની સંખ્યા ૫૦ ની થયેલી. તેઓ રિગા અને લિસ્વન વચ્ચેના યૂરપના બધા ભાગોમાંથી આ-

વ્યા હતા. પણ એ સંખ્યા પરથી જ એ પ્રયોગનું. આકર્ષણ કે તેણે ઉત્પન્ન કરેલો આવેશ માપવાનાં નથી. ઓબરલિને તેને અનુક. વક્ષીસ મોકલવા સારું પોતાની છીંતી કમાળીનો પણ ઉપયોગ કરેલો; અને કૅન્ટે ભવિષ્ય માંહેલું કે હવે પ્રકૃત્યનુસાર શિક્ષણ શરૂ થયું, તેથી કરીને છેક જૂદી જ જાતનાં માણસો પેદા થશે.

આ આશા સફળ થયેલી નહીં, અને કૅન્ટ પોતાના પુસ્તકમાં નીચે પ્રમાણે કબૂલ પણ કરે છે:—

“કોઈને એમ લાગે કે શિક્ષણમાં પ્રયોગો કરવાની જરૂર નથી; અને કોઈ પણ યોજના સારી નીવડશે કે ખરાબ એ વુદ્ધિથી જાણી શકાય. પણ એ મૂલભરેલો વિચાર છે. અનુભવ વતાવે છે કે આપણે આશા રાખી હોય તેથી પ્રયોગમાં ઘણીવાર ક્લટાં જ પરિણામ નીપજે છે. આપણે એમ પણ જોડે ઈએ કે જ્યારે પ્રયોગો આવશ્યક છે, ત્યારે કોઈ પણ એક જમાનાથી શિક્ષણની સંપૂર્ણ યોજના તો થઈ શકે જ નહીં. જો કોઈ પણ પ્રયોગશાળાએ માર્ગ જરા પણ છુટ્તો કર્યો હોય, તો તે હેસોની શાળાએ કર્યો છે. એ પ્રયત્નમાં ગમે તેટલા દોષો વતાવી શકાય, તોપણ તેને એટલું માન તો વટે જ છે. અને જ્યારેજ્યારે આપણે આપણા પ્રયોગોનાં પરિણામ જોડે, ત્યારે તેમાં દોષો દેખાય એમાં નવાઈ નથી: તેથી માત્ર એટલું જ સિદ્ધ થાય છે કે હંજી નંવા પ્રયોગો કરવાની જરૂર છે. એ જ શાળામાં શિક્ષકોને પોતાની પદ્ધતિ અને યોજનાને અનુસરવાની છૂટ હતી; અને એમાં જ તેમને પરસ્પર તથા ધૂરપના વધા વિદ્વાનો સાથે વ્યવહાર હતો.”

ઉપલા અવતરણ પરથી માલુમ પડે છે કે કૅન્ટ હિતવર્દ્ધકને ભૂતકાલની વસ્તુ તરીકે ગંભીરે ગ્રહીત છે; અને તે છતાં એ પ્રયોગ છેક નિષ્ફળ ન હતો એમ માને છે. વેશક “જુનું તેટલું વધું સારું” એમ માનનારા લોકોએ વતાવેલું કે હિતવર્દ્ધકના વિદ્યાર્થીઓ વ્યવહારમાં પડ્યા પછી ઇતર માણસો કરતાં કંઈ વધે અંશે ચડિયાતા ન હતા. પણ જોકે વાગ્નેડોના વચ્ચન પ્રમાણે તો તેમાંથી લાભ મળેલો નહીં, તે

છતાં તેથી ઘણા નવીન વિચારો દાખલ થયેલા, અને વચત જતાં તેની અસર પણ થયેલી.

૧૦. વાગ્નેડોની પાછલી જિંદગી.—વાગ્નેડોને માટે વધારે કહેવાનું રહેતું નથી. તે ડેસોમાં રહેતો, અને શાળાની શિક્ષણ આપીને પોતાનો નિર્વાહ કરતો. ૧૭૯૦ માં તે માગ્ડિબર્ગ ગયેલો, ત્યાં થોડી વિમારી પછી ૬૭ વર્ષની વયે તેનું મૃત્યુ થયેલું. તેના છેલ્લા શબ્દો એ હતા, કે “મારા જાતભાઈઓના લાભની ખાતર મારું શરીર પાછલથી ચીરવામાં આવે એમ હું ઇચ્છું છું.”*

૧૧. વ્યવચ્છેદક સંક્ષેપ.—૧. પ્રકરણની શરૂઆતમાં કહ્યું છે તે પ્રમાણે આપણે જોઈએ છીએ કે શિક્ષણકલા નિશાલની જૂની ધૂલ ટાંચે-રી નાખીને વ્યવહારમાં પણ પ્રવૃત્ત થવા લાગે છે. નિશાલકામની સાથે હાથકામનો સંયોગ થાય છે.

૨. રૂસોના કેટલાક વિચારો પ્રયોગમાં મૂકીને વાગ્નેડો પેસ્ટેલાં-યસીના પ્રયત્નો માટે માર્ગ ખુલ્લો કરે છે.

૩. કૅન્ટ કહે છે તે પ્રમાણે કોઈ પણ એક જમાનાથી શિક્ષણની સં-પૂર્ણ યોજના થઈ શકે તેમ નથી; અને હમેશાં નવા પ્રયોગો અજમાવવાની જરૂર છે.

* વાગ્નેડોનો પુત્ર ડેસોમાં પ્રેસિડેન્ટ થયેલો. પ્રેસિડેન્ટની પુત્રી કવિ વિલ્હેલ્મ મૂલર સાથે લગ્ન કરેલું; અને એ દંપતીનો પુત્ર તે મૅક્સમૂલર. આ પ્રમાણે વાગ્નેડો પ્રખ્યાત પ્રોફેસર મૅક્સમૂલરનો પ્રપિતામહ થાય.

પ્રકરણ ૧૩.

પેસ્ટેલૉય્સી.

૧. પેસ્ટેલૉય્સી (૧૭૪૬-૧૮૨૭).—શિક્ષણના ઉદ્ધારક તરીકે રુસોનો અભ્યાસ કરતાં આપણે તેના જીવનમાં અંતર્યા નહીં તે પટલા જ માટે કે તેમાં દરેક બનાવ તેના શબ્દોના ગૌરવને નિર્બળ કરે છે. પણ પેસ્ટેલૉય્સીનું જીવન જુદા જ પ્રકારનું છે. તેના ચરિત્રથી જ તેનાં પુસ્તકો સમજી શકાય છે: તેનો જિંદગી એ જ તેના વિચારોની અર્થ-બોધિની છે.

૨. પેસ્ટેલૉય્સીની કેલવળી.—જૉન હેન્રી પેસ્ટેલૉય્સી ડ્યૂરિકમાં ૧૭૪૬ માં જન્મ્યો હતો. તેનો પાંચ વર્ષની વયે તેના પિતાનો સ્વર્ગ-વાસ થયો; અને તેની ધાર્મિક અને દયાલુ માતાએ, તથા બેવેલી નામે, એક પ્રમાણિક દાસી, કે જેને તેના પિતાએ મૃત્યુ વખતે પોતાના જ કુટુંબમાં રહેવાની વિનંતી કરી હતી, તેણે તેને સંભાળ્યો હતો. આ પ્રમાણે રુસો અને લૉકને જે લાભ મળેલો નહીં તે તેને પ્રાપ્ત થયો; તેની સ્નેહવૃત્તિને વિકસિત થવાનો અવકાશ મળ્યો, અને વૃદ્ધિની પહેલાં હૃદયનું પ્રસ્ફોટન થયું. જ્યારે તે નિશાળે ગયો ત્યારે તેના સાથીઓએ તેને “મૂર્ખનગરના વિચિત્ર હેરો”નું ઉપપદ આપ્યું; પણ નિઃસ્વાર્થતાથી તેમની સુદ્ધાં તે કૃપા મેળવી શકેલો. કહે છે કે એક વખત જ્યારે ધરતીકંપને લીધે શિક્ષકો અને વિદ્યાર્થીઓ નિશાળનું મકાન છોડીને ન્હાસી ગયેલા, ત્યારે વિચિત્ર હેરોને તેના સાથીઓએ પોતપોતાની કિંમતી વસ્તુઓ નિશાળમાંથી લઈ આવવાને મોકલેલો. રજાઓમાં તે ડ્યૂરિકથી ત્રણ માઈલ પરના એક ગામડામાં ઉપદેશ કરતા પોતાના દાદાને ત્યાં રહેતો; અને ત્યાં તેને ગરીબોની સ્થિતિનો તથા એક સારો માણસ તેમને માટે કેટલું કરી શકે તેનો અનુભવ મળતો. પોતાની કેલવળીનું સ્મરણ કરતાં તે આ પ્રસંગોને ઘણું મહત્ત્વ આપતો. “કોઈ પણ બાલકને પરમેશ્વરથી ડરતાં શીખવવું હોય, તો શ્રેષ્ઠ ઉપાય એ છે કે તેને કોઈ સ્વચ્છ ક્રિશ્ચિયનનું દર્શન અને શ્રવણ કરાવે.”

દાદાના દૃષ્ટાંતથી તેને ઇટલી ચાનક લાગેલી, કે તેને તેના અનુસરણની ઇચ્છા થયેલી, અને તેણે ધર્મશાસ્ત્રનો અભ્યાસ શરૂ કરેલો.*

વિદ્યાર્થી તરીકે પણ પેસ્ટેલોન્ગ્સોફ વતાવી આપ્યું કે તે સાધારણ આદમી નહોતો. તેના વચ્ચતની સ્વિસ પાઠશાળામાં એક સમર્થ બુદ્ધિવિપયક અને નીતિવિષયક પ્રવાહ શરૂ થયો હતો. કેટલા-એક પ્રખ્યાત અધ્યાપકોએ અને તેમાં વિશેષે કરીને બૉંડમરે સરલ આચાર અને ઉચ્ચ વિચારના જૂના સ્વિસ સદ્ગુણોની આકાંક્ષા ઉત્પન્ન કરેલી; અને કેટલાએક વિદ્યાર્થીઓ જેમાં લાવાટર અમળી અને પેસ્ટેલાન્ગ્સી મુખ્ય ભાગ લેનાર હતા તેઓએ ઉદ્ધારકોનો ઘુંડો ઉઠાવેલો. જિનીવા અને ઝૂરિક જેવાં મુખ્ય, શહેરોના નાગરિકો વસ્તુતઃ હકદાર વર્ગો જેવા થઈ પડ્યા હતા; અને તેમના તરફથી જિનીવાના અધ્યક્ષોએ રૂસોના પુસ્તકો તરફ તિરસ્કાર પ્રકટ કરેલો. આથી કરીને ઝૂરિકના ઉદ્ધારક વિદ્યાર્થીઓની લાગણી ઉશ્કેરાઈ આવી; અને જોકે તેમના વર્તમાનપત્ર “મેમોરિયલ”નો ઉદ્દેશ રાજ-નીતિની ચર્ચાથી દૂર રહેવાનો હતો, તોપણ કોઈ મૂલર કરીને વિદ્યાર્થી-એ અમુક લેખ લખ્યો, અને તેની ભાષાને લીધે તેના પર કાવતરાનો આરોપ આવ્યો. મૂલર ન્હાસી છૂટ્યો, અને તેના પર દેશનિકાલનું હુકમનામું થયું. પેસ્ટલાન્ગ્સી અને તેના કેટલાએક મિત્રો કેદ થયા. મેમોરિયલ બંધ પાડવામાં આવ્યું.

૩. મેમોરિયલ.—આ મેમોરિયલ લાવાટર કે જે પેસ્ટેલાન્ગ્સીથી પાંચ વર્ષે મોટો હતો તેના તંત્રીપણા નીચે પ્રકટ થતું હતું, અને તેમાં આપણે પેસ્ટેલાન્ગ્સીનો પ્રથમ લેખ જોઈએ છીએ. તે મહાકાંક્ષી માણસ તરીકે પ્રસિદ્ધ થાય છે. તે કહે છે કે કોઈ પણ માણસને પોતાની ઇચ્છાઓ પ્રકટ કરવામાં હરકત નથી; અને ૧૯ વર્ષના તરુણની ઇચ્છાઓ પ્રાયશઃ આશાઓ હોય છે. એક પ્રસંગે તે લખે છે: “મારી એવી

* આ વચ્ચે તેણે કારણનામા કામ કરતાં બાલકોને કેટલું દુઃખ પડે છે તેનું અવલોકન કરેલું; અને પાઠલા વચ્ચતમા તેના તેના મન પર ધર્મ અસર રહેલી.

હેચ્છા છે કે કોઈક માણસે સહુ કોઈ સમજી શકે તેવાં શિક્ષણનાં થોડાં સૂત્રો સરલ રીતે લખવાં જોઈએ; પછી કેટલાંક ઉદાર પુરુષો-એ તેની છપામણીનો ખર્ચ આપવો જોઈએ, કે જેથી તેનું ન્હાનું પુસ્તક ત્રિના મૂલ્યે અથવા થોડા મૂલ્યે વધા લોકોને આપી શકાય. પછી ઉપદેશકો તે વધાં માતાપિતાને વહેંચી આપે; અને તેઓ વિવેકપુરસ્સર તથા ક્રિશ્ચિયન પદ્ધતિથી પોતાનાં ફરજદીને ઉછેરતાં થાય. પણ એકી વચ્ચે આટલી માગણી કરવી એ કદાચ વધારે પડતું છે.”

હકદાર વર્ગોને સ્વર હતી કે મેમોરિયલ તેમના સામાન્યજ્ઞાનોના હાથમાં છે, અને તેથી તેમણે તે વંધ કરેલું ત્યારે અને નિરંતર પેસ્ટે-લોઈસીને લેખિતો પર થતા જુલમથી વધુ લાગણી થતી; અને તે હકદાર લોકોને માટે એમ કહેતો, કે “એ વાંસડા પર ચાલનારા નટ લોકોના જેવા છે; અને લોકોમાં નીચે ઉતર્યા વગર તેમને સ્વાભાવિક અને નિ-શ્ચલ સ્થિતિ કદાપિ મલ્લવાની નથી.”

૪. પેસ્ટેલોઈસીની લેખી (૧૭૬૫-૧૭૭૫).—અત્યાર મુખીમાં પે-સ્ટેલોઈસી ધર્મશાસ્ત્રને ઢોડી દઈને કાયદા તરફ વળ્યો હતો. પણ આ અરસામાં રુસોની અસરથી અથવા રુસોના લેખમાં જે સરલ અને સ્વાભાવિક સ્થિતિનું મનોહર ચિત્ર હતું તેથી ઉત્તેજિત થઈને તેણે પો-તાનાં જૂનાં લેખોને વાઢીં મૂક્યાં, અને લેખિત થવાનો નિશ્ચય કર્યો.

આ નિશ્ચયમાં એક હતર જનનો પણ સંબંધ હતો. એક વચ્ચે ન્હાન-પણમાં તે પોતાના ચકલામાં આવેલી મિ. શૂલ્થેસની મોટી દુકાનમાં કંઈ સુંદર વસ્તુ ખરીદ કરવાને ગયેલો. મિ. શૂલ્થેસ તો હાજર ન હતો; પણ તેની દીકરી એના શૂલ્થેસ કે જે પેસ્ટેલોઈસીથી સાત વર્ષે મોટી હતી તેણે તેને તેના ઉડાઉપણા માટે ટપકો આપેલો, અને પૈસા સાચવી રાખવાને કહેલું. પછી એનાં સાથે વેવીશાલ કરેલું, પણ તેનાં માતાપિતા રાજી નહોતાં. તેમનો બ્લન્ડલી કરીને એક મિત્ર હતો તે ક્ષયથી સ્વર્ગવાસી થયા પછી વચ્ચેનો સંબંધ વધારે ગાઢ આ મિત્ર પેસ્ટેલોઈસીથી ત્રણ વર્ષે મોટો હતો, અને તે

સ્વભાવને વરાવર સમજેલો હોય એમ માલુમ પડે છે. તેણે પોતાની છેલ્લી વાતચિત વચ્ચે એક સૂચના આપેલી, કે જેનું દુનિયાને સારે નસીબે અનુસરણ કરવામાં આવેલું નહીં. બ્લન્ડાલોપ કહેલું: “હું જાઉં છું, અને તમે એકલા રહેશો. જે કોઈ ધંધામાં મલમનસાઈ અને વિશ્વાસ-પણાને લીધે તમારી પાયમાલી થાય તેવા ધંધાથી દૂર રહેજો; અને એવો કોઈ જ્ઞાત ઉદ્યોગ પસંદ કરજો કે જેમાં કશું જોખમ ન હોય. એટલું હું ધ્યાન કરીને કહું છું કે સ્વસ્થ વિચારશક્તિવાળો, દુનિયાના અનુભવવાળો અને પૂર્ણ પ્રમાણિક માણસ કે જે તમને વચ્ચે જોખમમાંથી બચાવી શકે તેવો પાસે ન હોય, તો કોઈ પણ મોટાં કામમાં કદાપિ હાથ ઘાલતા નહીં.”

જ્યારે એના શૂલ્થેસ સાથેની મિત્રતામાંથી વેવીશાલ થયું, ત્યારે પેસ્ટેલોપ્સી બર્નની નજીકમાં એક પ્રખ્યાત કૃષિકાર પાસે કૃષિ શીખવાને એક વર્ષ સુધી રહેલો. પેસ્ટેલોપ્સીએ તેના નવા વિચારો સુધીથી પ્રવેશ કરેલા. તે કહે છે: “હું જ્યારે તેની પાસે ગયો ત્યારે મારા મનમાં રાજકીય વિચારો ભરાયેલા હતા, અને તેમાંના કેટલાક સત્ય અને ગંભીર હોવા છતાં તે એકંદરે અવાસ્તવ હતા. તેની પાસેથી પાછા આવતાં મને કૃષિ સંબંધી ઘણા સત્ય અને વિસ્તૃત વિચારો મળેલા; તોપણ એ સુદ્ધાં એકંદરે તો અવાસ્તવ જ હતા.”

પેસ્ટેલોપ્સીએ પોતાના શિક્ષણવર્ષમાં એના શૂલ્થેસને ઘણા પત્રો લખેલા. એ પત્રો અद्याપિ વર્તમાન છે, અને સામાન્ય પ્રેમપત્રોથી ઘણે અંશે જૂદા પડે છે. પેસ્ટેલોપ્સી પોતાનો વૃત્તાંત આપે છે તે પરથી જણાય છે કે તે થોડે અંશે તો પોતે પોતાને બીજાઓની માફક સમજી શકતો. તે લખે છે: “પ્રિયતમા, આગળ ઉપર મારે જે કામ કરવું પડે તેના સંબંધમાં મારામાં જે દોષો મને પોતાને દેખાય છે, તે—ભવિષ્ય સંબંધી યોજના કરવાનો અનાદર, સાવધાનતાનો અભાવ, અને આકસ્મિક ફેરફારોમાં સમયસૂચકતાનો ધ્યાનમાં નહીં—એ છે. * * * રીતમાતમાં અને લગભગ વર્ષો ન્હાની વસ્તુઓમાં મારી જે મોટી વેદ-

રકારી છે, તે સંબંધી તો હું બોલતો જ નથી; કારણકે મને જોતાં જ કોઈ પણ માણસ તે જાણી શકે. પ્રિયા, મારે પટલું પણ તમારી પાસે કઢવું કરવું જોઈએ કે હું મારી સહચરી તરફની ફરજને મારી દેશ તરફની ફરજના કરતાં સર્વથા ગૌણ ગણીશ; અને જોકે હું પતિ તરીકે પરમ અનુરક્ત રહીશ, તોપણ નાગરિક તરીકેની ફરજો અદા કરવામાં જે આંધે આવશે તેના આંસુની દરકાર કરીશ નહીં. મારી પ્રિયાને હું મારા હૃદયની વધી વાતો જણાવીશ; અને મારા વધા વિચારોમાં તેને સામેલ કરીશ. મારા ઘરમાં પ્રમાણિક સરલતાનું પ્રાધાન્ય રહેશે. * * * અને એક બીજી વાત પણ કહેવી જોઈએ. મારી જિંદગીમાં મોટાં અને જોખમવાળાં કામ આવ્યા વગર રહેવાનાં નથી. મારા દેશની સેવા કરવાના મારા પ્રથમ સિદ્ધાંતો હું ભૂલી જવાનો નથી. જ્યારે દેશહિતની જાતેર બોલવું પડશે ત્યારે હું માણસના ભયથી મૌન રાખવાનો નથી. મારું વધું હૃદય મારા દેશને સમર્પિત છે; મારા સ્વદેશીઓના દુઃખ દૂર કરવાને ગમે તે જોખમ લેવડવાને હું નિરંતર સજ્જ રહીશ. હું જે કામ કરવાની અપેક્ષા રાખું છું તેનાં કોણ જાણે કેવાં પરિણામ આવે! હું કેટલો વધો અશક્ત છું! અને તેથી મારા પર જે જોખમો આવી પડવાનો સંભવ છે, તેની તમને જાણ આપવાની ફરજનું કેટલું વધું ગૌરવ છે! પ્રિયા, વહાલી સહી, હવે હું તમને મારા સ્વભાવ અને મારી આકાંક્ષાઓ સંબંધી વધું કહી ચૂક્યો. વધા ઉપર વિચાર કરજો. જે ગુણો તમને જણાવવાને મારી ફરજ હતી તે જાણીને જો કદાચ મારા તરફની તમારી માનવૃત્તિ ઓછી થશે, તોપણ મેં શુદ્ધ હૃદયથી વધું જણાવ્યું છે એ ગુણને તમે માન આપી શકશો. અને મારી પોતાની ઇચ્છા સફળ કરવાને મારા સ્વભાવ સંબંધી તમારા અજ્ઞાનનો મેં લાભ નથી લીધો, એ કલ્પનાથી પણ મારા સંબંધી તમે ઉત્તરતો વિચાર વાંધશો નહીં.”

એના પણ પોતાના પ્રિયતમને યોગ્ય જ હતી, તેણે કહેલું: “આવી ઉદારતા અને વર્તનની આવી ઉત્કૃષ્ટતા મારા આત્મા પર કંડી અસર

छे." तेवी ज उदारताथी तेणे पेस्टेलॉप्सीनी योजनाओंनु अभिनेदन कर्युं, अने कशी फरियाद वगर विवाहित जिंदगीनां ४६ वर्ष सुधी तेनां परिणामो सहन कर्यां.

कृषिना नवा विचारोथी पेस्टेलॉप्सीने एतुं लागेलुं के हवे धनाढ्य थवामां कशी वार नथी. तेणे झूरिकथी थोडे दूर कंड साधारण जमीन खरीद करी; अने कोइ नाणावटीने समजावीने भाजीपालो तथा मजीठ रोपवाने नाणुं मेळव्युं. १७६९ नां सप्टेंबरमां तेणे लग्न कर्युं, अने छ मांस पछी नवी जमीन पर जे मकान तैयार थयुं हतुं तेमां बने रहेवा गयां.

पण उमदा विचारो अने परम उद्योग छतां पेस्टेलॉप्सीनी योजनां सफल थई नहीं. नाणावटीओए तरत नाणुं पावुं लई लीधुं. पेस्टेलॉप्सीमां तेमने जोइए तेडली सावधानता न हती. तोपण, तेनी छीनां स्नेहीओए तेनी पायमालीनो थोडा वखत सुधी अटकाव करेलो.

९. न्युहोफनो बालकाश्रम—पण पोतानी योजना निष्फल थये एवी शंका उठचा पहेलां ज पेस्टेलॉप्सी पोताना आत्माने तेमां अति व्यापृत थवा माटे उपालभ आपतो हतो. "मारा सार्वजनिक हितना विचारो क्यां चाल्या गया? मारे पोताने सारु अने कुटुंबने सारु द्रव्य मेळववामां ज मारी वधी शक्तिओ वापरवी? बीजुं शुं हुं करं छु?" तेने पुत्रप्राप्ति थई ते पछी आ विचारो तेने वधारे सालवा लाग्या; अने आ वखते स्वाभाविक रीते ज ते शिक्षण साथे संबद्ध थया. तेणे खेडुतोनी दुर्दशा घणी वार जोई हती. तेमने केम तारवा ए सवाल हतो.

पेस्टेलॉप्सीने तेनो एक ज उत्तर योग्य लाग्यो. तेने लाग्युं के केळवणीथी ज दुःखनिवृत्ति थई शके. आधुनिक घणा माणसोने एम लागे के बहु सारी केळवणी आपतां तो मजूर होय ते कारकून थाय. पण पेस्टेलॉप्सीनो विचार जुदो हतो. रूसोनो अभ्यास करवाथी पांडित्यने मुख्य गणवानी रेनेसान्सनी कल्पनाथी ते मुक्त थयो हतो;

अने तेना मत प्रमाणे केळवणी पुस्तकना उपयोगमां पर्याप्त थती न ह-
तो. तेणे गरीबोनां छेक नीचला वर्गोनां बाळकोनुं अवलोकन कर्युं
हतुं, अने तेमनी स्थिति केम सुधरे तेनो विचार कर्यो हतो. तेने ज्ञान-
थी ज इष्ट परिणाम आवे एम लागतुं न हतुं. “ते जे जाणता न हता
ते जाणवानी तेमने जरूर न हती; पण जेम वर्तता न हता तेम वर्त-
वानी जरूर हती;” अने सद्विचारथी ज सदाचारनो संभव हतो. जो
तेमनी चाहना अने संभाळ राखवामां आवे छे एम तेमने प्रतीति थाव,
तो तेमनां हृदय उघडे, अने तेओ खैह तथा माननुं प्रतिदान करे. व-
ळी, तेमने वडीलोने मान आपतां ज नही पण पोतानी मेळे काम सु-
द्धां करतां शीखववुं जोइए. तेओ पोतपोतानो निर्वाह करी शके
एवी तेमने केळवणी आपवी जोइए. आ विचारथी पेस्टेलॉप्सीए
पोताना घरमां केटलांएक गरीबमां गरीब बाळकोने दाखल करवानो,
तेमने प्रीतिनी हवानो अनुभव आपवानो, अने तेमने खेतरनुं अने कां-
तवानुं काम शीखववानो निश्चय कर्यो. आ प्रमाणे ज्यारे तेनो पो-
ताने माटेनो प्रयोग निष्फळ थयो, त्यारे तेणे पारकांने माटे नवो प्र-
योग शुरू कर्यो; अने पुष्कळ मुश्केलीओ व्होरी लीधी.

१७७४ ना शियाळामां न्यूहोफमां पहेलवहेलां छोकरां दाखल
थयां तेनी जग्याए कोइ ओछो उदार माणस होत, तो ते पोतानी
स्त्री अने चार वर्षना छोकरानी श्री स्थिति थशे, ए विचारथी हिंमत
हारी गयो होत. ते लखे छे, “अमारी स्थितिथी मारी स्त्रीने घणुं दुःख
खमवुं पडतुं, पण सार्वजनिक केळवणीने सरल अने फलप्रद करवा-
मां तनमनधन अर्पण करवानो अमारो निश्चय एटलो दृढ हतो के
ते कोइ पण हरकतथी चलित थयो नहीं.”

आ छोकरां प्रथम २० थी वधारे न हतां; अने पेस्टेलॉप्सी तेमने
पोतीकां गणीने वर्ततो. तेओ उन्हाळामां तेनी साथे वाडी अने खे-
तरोमां तथा शियाळामां घरनी अंदर काम करतां. पाटमां थोडो ज
वखत गाळवामां आवतो; अने बाळको घणी चार हाथथी काम कर-

તાંકરતાં શીખતાં. પેસ્ટેલ્લોંક્સીનો એવો અભિપ્રાય હતો કે વાંચન લેખન પહેલાં વાતચિત આવડવી જોઈએ, અને તેટલા માટે તે તેમને નિત્ય વ્યવહારના વિષયો પર વાતચિત કરતાં શીખવતો. તેઓ વા-
ઇવલનાં અવતરણોનો પણ અભ્યાસ કરતાં, અને તેનો તેમને મુખપાઠ થઈ જતો.

આપણને કહેવામાં આવ્યું છે કે થોડા મહિનામાં એ ન્હાનાં વાઝ-
કોનો વધો આકાર ફરી ગયો; માત્ર રોટલી અને શાકભાજી પર ર-
હેવા છતાં તેઓ સશક્ત અને નીરોગી જળાવા લાગ્યાં; અને તેમનાં વહ-
નો પર આનંદ, સરલતા અને બુદ્ધિની ત્યાં સુધી નહીં દેખાયલી છાયા
દેખાવા લાગી. કામ અને પાઠ વન્નેમાં તેમણે સારો અભ્યાસ કર્યો;
અને વન્નેમાં તેમને રસ પડવા લાગ્યો. તેમની વધી રહેણી અને કહે-
ણીમાં તેમના અંતઃકરણમાં પોતાના હિતૈષી તરફ खरेखरी કૃતજ્ઞતા હો-
ય એમ સ્પષ્ટ થવા લાગ્યું.

સ્વાભાવિક રીતે જ આ પ્રયોગ પર ઘણા માણસોનું ધ્યાન खेंचाયું;
અને એકાદ વર્ષ પછી પેસ્ટેલ્લોંક્સીને તેના આડસ્લિન નામના મિત્રે પો-
તાના વર્તમાનપત્રમાં તેના કામને માટે લોકોની મદદ માગવાનું સૂચ-
વ્યું. એ લેખમાં પેસ્ટેલ્લોંક્સી પોતાના અનુભવનું વૃત્તાંત લખે છે: “મેં
સિદ્ધ કર્યું છે કે ગરીબ લોકોનાં ઘણાં વાઝકોનાં મન વિકસિત થતાં
નથી તે નિયમિત કામને લીધે નથી; પણ તેમની જિંદગીનું અનિયમિત-
પણું, તેમના ઉપવાસ, તેમના પ્રસંગોપાન્ત અમિતાહાર, તેમના નિરંકુશ
મનોભાવો અને તેમની નિરાશા— એ કારણોને લીધે છે. મેં સિદ્ધ કર્યું
છે કે આલસ અને ગરીબાઈમાં ઉછરીને આરોગ્ય, વલ અને હિંમતમાં
ક્ષીણ થયેલાં વાઝકો પણ નિયમિત કામમાં પડ્યા પછી ફરીને તરત
આરોગ્ય અને આનંદ પ્રાપ્ત કરે છે. મને માલુમ પડ્યું છે કે તેમની
નીચ સ્થિતિમાંથી મુક્ત થતાં તેઓ માવાહુ અને વિશ્વાસુ થાય છે; સ-
ર્વથી અધમ હોય છે તેવાંને પણ સ્નેહથી અસર થાય છે; તથા દુઃખમાં
ઢેક હુવી રહેલા વાઝકના નેત્રમાં પણ તેને ઢોડવવાનો પ્રયાસ કર-

વામાં આવતાં સંતોષ અને આશ્ચર્ય પ્રકટ થાય છે; અને મને લાગી છે કે જ્યારે વાલકના મન પર અસર થઈ શકે ત્યારે તેના પ્રસ્ફોટન અને નીતિશક્તિમાં ગમે તે પરિણામ લાવી શકાય.”

પેસ્ટેલોગ્સીની તેટલા માટે એવી અપેક્ષા હતી કે છેક ગરીબ છોકરાંઓને ઉદ્યોગશાળામાં હાથની કેલવળીની સાથેસાથે મનની કેલવળી આપવી, અને પોતે શરૂ કરેલું કામ વિસ્તૃત કરવાને તેણે મદદ માટે વિનંતી કરી.

મઝેલી મદદથી ઉત્તેજિત થઈને, અને વિશેષે કરીને પોતાના વાલકો તરફના સ્નેહથી તથા શ્રેય જ થશે એવી આસ્થાથી પેસ્ટેલોગ્સીએ પોતાનો આશ્રમ વિસ્તૃત કર્યો. પરિણામમાં તેની પાયમાલી થઈ. ઘણાં જૂદાંજૂદાં કારણોનો સંયોગ થવાથી એ દશા આવી. છોકરાંને ગમે તેમ કેલવે પણ તેનાથી માત્રાપોને કેલવી શકાય તેમ ન હતું; અને તેમાંનાં ઘણાં છરાં ભિલારી વર્ગનાં હોઈને એ વર્ગના દોષોથી ભરપૂર હતાં. તેમને એવું લાગ્યું કે પેસ્ટેલોગ્સી તેમનાં વાલકોની મદદથી પૈસા પેદા કરે છે, તેથી તેઓ વારંવાર ન્યૂહોફમાં આવતાં, પેસ્ટેલોગ્સીનું અપમાન કરતાં, અને ઘણીવાર છોકરાંઓને તેમનાં નવાં લુગડાં સાથે ન્હસાડી જતાં. આ સિવાય એક વીજું પણ કારણ હતું. પેસ્ટેલોગ્સીમાં વિલકુલ વ્યવસ્થા રાખવાની શક્તિ નહોતી. તેનો પ્રયત્ન એવા પ્રકારનો હતો કે તેથી નફો મલકાવને વદલે કલટું નુકસાન થાય. તે પોતે કબૂલ કરે છે કે તેના પોતાના સિદ્ધાંતો પ્રમાણે પહેલેથી શરૂઆત કરવાને અને પાંચો મજબૂત કરવાને વદલે તે વાલકોને અતિશય કઠણ કામ સોંપતો; જાડું કાંતી કાંતીને સ્થિરતા અને ચપઝટતા પ્રાપ્ત કર્યા પહેલાં તેઓ ક્ષીણ કાંતે એવી અપેક્ષા રાખતો; અને રૂના લુગડાં વળી શકે ત્યાર પહેલાં રેશમી લુગડાં વળાવવાની મહેનત કરતો. તે કહે છે: “આ નુકસાનનો મને સ્વાસ્તી થઈ ત્યાર પહેલાં હું ઘણા કરજમાં ડુબી ગયો, અને તેમાં મારી વહાલી સ્ત્રીની પણ વધી મિલકત ડહી गई.”

કરજદારો સાથે કેવી જાતની વ્યવસ્થા કરવામાં આવી તેની આ

પણે સ્વર્ગ મળી નથી. આટલી વાત જાહેર છે કે વાલકોને મો-
કલી દેવામાં આવ્યાં, અને જમીન કરજ ચૂકવવા સારું માટે આપ-
વામાં આવી; પણ પેસ્ટેલોન્સી પોતાના મકાનમાં કાયમ રહ્યો.

હવે આપણે પેસ્ટેલોન્સીના ઇતિહાસના સર્વથી દુઃખદાયક સમયમાં
આવ્યા છીએ. આ અઢાર વર્ષનો સમય કે જે દરેક માણસની જિંદ-
ગીમાં સર્વથી ઉપયોગી છે તે પેસ્ટેલોન્સીએ ગરીબાઈના આદ્ય દુઃખમાં
અને નિરાશાના આંતર દુઃખમાં ગાળ્યો. તે કહે છે, કે “જ્યારે હું
મુંદકેલીમાં આવી પહોંચ્યો, ત્યારે મારા મિત્રો મને ત્રાહતા હતા; પણ
તેમને મારા વિષે કશી સારી આશા ન હતી. આજ્ઞા પ્રાંતમાં એમ
બોલવામાં આવતું કે હું છેક પાયમાલ થયો છું અને મારું કોઈ રીતે
બેહતર થઈ શકે તેમ નથી.” આપણે કહેવામાં આવ્યું છે, કે “તેના
ઘરમાં વારંવાર પૈસા, ખોરાક, વસ્ત્રો વગેરેની તંગી પડતી, અને મૂંઝ
તથા ટાઢથી રક્ષણ કરવાનાં સાધનો મળતાં નહીં.” અઢાર વર્ષ!—તેના
જેવા માણસને કેટલો વધો વચ્ચે! ઇતિહાસ એવા વચ્ચે સંબંધી કર્યું
કહેતો નથી. દશ, વીશ, વીશ, વર્ષો—જો તેમાં કંઈ મોટો બનાવ
વને નહીં, તો ઇતિહાસ તેને શૂન્ય ગણે છે. પણ તેને પોતાને દિવસ
પછી દિવસ અને વર્ષ પછી વર્ષ ચાલ્યાં જતાં જોઈ કેટલું દુઃખ થતું હશે!
મનુષ્યવર્ગના કલ્યાણ માટે. પ્રયાસ કરવાની જેને પટલી વધી, અ-
ભિલાષ તેને પ્રસંગ જ મળે નહીં!

પણ જે હમેશાં વીજાને સારું સ્વાર્પણ કરવાને તત્પર હતો,* તેને
આ અળીએ એક સ્વાર્પણ કરનાર માણસ મળી આવ્યું. એલીઝાબેથ
નીએથ કરીને કોઈ દાસીએ ન્યૂહોપના દુઃખની હકીકત સાંભળી; અને
તેનો ધર્મી તરત ગુજરી ગયેલો હોવાથી તેણે મદદે જવાનો નિશ્ચય કર્યો.

* એક વચ્ચે એવું બન્યું કે પૈસાની અતિશય તંગીને લીધે પેસ્ટેલોન્સીને પોતાના એક મિત્ર
પાસેથી ૪૦૦ ફ્રેંક કરજ લેવા પડ્યા. એ રકમ લઈને ઘેર આવતો હતો ત્યાં માર્ગમાં તેને એક
સ્ત્રી મળ્યો. તેની ગાય જોવાઈ ગઈ હતી, અને તે નિરાશામાં હાથ ધસતો હતો. જ્યાં પણ અ-
ચકાયા વગર પેસ્ટેલોન્સીએ પોતાની આજ્ઞા થેલી તેના હાથમાં મૂકી; અને તેના ઉપકારના
શબ્દો ન સાંભળવા પડે તેટલા માટે જેટલી બની તેટલી પ્રપચી ચાલ્યો ગયો!

પહેલાં તો પેસ્ટેલૉય્સીએ તેની મદદની નાં પાડી. એક વધારે માણસ પોતાના ઘરની ગરીબાઈમાં દુઃખ લેતો, એ તેને ઠીક લાગ્યું નહીં; પણ તેના આગ્રહથી તેને સ્વીકાર કરવો પડ્યો.

આ અજ્ઞાન પણ ધાર્મિક અને સમજુ સ્ત્રી પાસેથી પોતાને ઘણા વિચારો મળ્યા. એમ પેસ્ટેલૉય્સી જગાએ છે. તે ગરબૂડની આદર્શ હતી, અને તેને જ માટે પેસ્ટેલૉય્સીએ નીચે પ્રમાણે લખેલું: “સૂર્ય સ્થવારથી સાંજ સુધી પોતાના માર્ગમાં ક્રમણ કરે છે; પણ તમારી આંખે ગતિ દેખાતી નથી, અને કાને શબ્દ સંભળાતો નથી. જ્યારે તે અસ્ત પામે છે, ત્યારે પણ તમને લાગે છે કે તે પાછો ઝગશે, અને દુનિયાનાં ફલ્કલાદિને પકવ કર્યા કરશે. મારા શબ્દોમાં ગમે તેટલી અતિશયોક્તિ લાગે પણ હું કહી શકું છું કે એ ગરબૂડનું તેમ જ એ કોઈ સ્ત્રી પોતાના ઘરને ઈશ્વરનું દેવાલય બનાવીને પોતાના પતિ તથા વાલકોને સ્વર્ગની પ્રાપ્તિ કરાવે છે તેનું પ્રતિરૂપ છે.” ન્યૂહોફમાં તેણે અમૂલ્ય સેવા બજાવેલી, અને ઘરને પાછું સુખી કરેલું. પાછળથી વર્ડેનમાં પણ એ જ વ્યવસ્થાપક તરીકે રહેલી; અને પેસ્ટેલૉય્સીના મદદનીશોમાંના એક ક્રૂસીને પરણેલી.

૬. લેખનપ્રવૃત્તિ.— પણ આ દુઃખના દિવસોમાં તેની ગમે તે શંકાઓ અને મુશ્કેલીઓ હશે, તોપણ તે પોતાના જીવનના પરમ પ્રયત્નથી ચલિત થયેલો નહીં; અને પોતાનો ઉદ્દેશ સફળ કરવાનું સાધન તેની દૃષ્ટિથી દૂર થયેલું નહીં. ગેસનરના પત્રમાં તેણે લખેલું: “જ્યારે વધા માણસો મારો તિરસ્કાર કરતા હતા, ત્યારે પણ મને મારા કર્તવ્યનું વિસ્મરણ થયેલું નહીં; અને જે દુઃખ મારી આસપાસ સર્વત્ર દેખાતું હતું તે નિવારવાનો વિચાર બંધ પડેલો નહીં. મારી શક્તિ પણ વધતી ગયેલી; અને મારાં પોતાનાં દુઃખોથી મને અમૂલ્ય સત્યોની પ્રાપ્તિ થયેલી. મન બીજા કોઈને મળ્યું નહીં હોય તેવું લોકોસંબંધી જ્ઞાન મળેલું. જેથી બીજા કોઈ હેતરાય નહીં, તેથી હું હમેશાં હેતરાતો; પણ જેમાં બીજા વધા મૂલ લેતા, તેમાં પછી હું મૂલ લેતો નહીં. * * *

મારા પોતાના દુઃખથી હું લોકોનાં દુઃખો અને તેનાં કારણો સમજી શક્યો છું; અને વીજા કોઈથી દુઃખના અનુભવ વગર તે સમજી શકાય તેમ નથી. લોકોને જે દુઃખ હતું તે મને પણ હતું; અને હું તેમને જેથી રીતે જોઈ શકતો, તેથી રીતે વીજું કોઈ જોઈ શકતું નહોતું. અને એ વિચિત્ર લાગે તોપણ સ્વયં છે કે મારા કામમાં જે સત્યો પર મેં આધાર રાખ્યો હતો, તે સત્યો મને કામ નિષ્ફળ થવાથી કલટાં વધારે સિદ્ધ લાગેલાં.”

પણ પેસ્ટેલાંય્સીના હજી એવા થોડા મિત્રો રહ્યા હતા કે જે તેના તરંગી સ્વભાવની સ્વરી કિંમત સમજતા. આમાંનો એક “એફીમેરાઈડીઝ” નામે વર્તમાનપત્રનો તંત્રી આડ્ડસ્લિન હતો. આ મિત્રે તેને લલ્લવાને ઉશ્કેર્યો, અને થોડી વારમાં “સંન્યાસીનો સંધ્યાકાલ” એ નામ નીચે એફીમેરાઈડીઝમાં કેટલાએક વિચારો પ્રકટ થયા. થોડા જ તંત્રીઓએ આ સૂત્રો પ્રકટ કર્યાં હોત, અને છપાયાં તે ઘરાતે તેમણે થોડું જ ધ્યાન લેવેલું. પણ તે ધ્યાન આપવા યોગ્ય હતાં, એમ સિદ્ધ થયું છે. રામર કહે છે: “એ વિચારોમાં પેસ્ટેલાંય્સીનાં પહેલાં વર્ષોનું કલ્લ અને પાછલાં વર્ષોનું વીજ હતું. તેમાંથી તેના શિક્ષણની વધી યોજના સ્ફુટિત થાય છે. વિધાયક પોતે પોતાના સૂત્ર પ્રમાણે મંદિરનું નિર્માણ ન કરી શકે, તોપણ તેના સૂત્રમાં મંદિર સમાયેલું છે એમ સમજાય છે.” અમે એ ૧૦૮ સૂત્રોની માલ્લામાંથી થોડાએક મળિકા બતાવીશું:—

“માણસ—પછી તે સિંહાસન પર કે ઝુંપડીમાં બેસતો હોય—તોપણ, સ્વભાવથી એનો એ હોય છે; પણ તે કેવો છે! હાલ્લા માગસો આપણને શા માટે સમજાવતા નથી! આપણી જાતિનું સ્વયં સ્વરૂપ કેવું છે તે સમર્થ બુદ્ધિવાલા માણસો પણ કેમ તપાસતા નથી! શું છેડત કદાપિ વલ્લદના ગુણ જાણ્યા વગર તેને વાપરે છે! શું ભરવાડો પણ ઘેટાંનો સ્વભાવ સમજવાને મહેનત કરતા નથી!

“અને તમે—તમે માણસોનો ઉપયોગ કરો છો, તેમના પર રાજ્ય ચલાવો છો, તેમને ગમે તે રસ્તે ઢોરો છો,—તમે શું છેડત પોતાના વલ્લદને

માટે અને ભરવાડ પોતાનાં ઘેટાંને માટે જેટલી મહેનત કરે છે તેટલી પળ નહીં કરો? તમારા હાપણમાં શું તમારો જાતિ સંબંધી જ્ઞાનો સમાવેશ થાય છે? તમારો મલમનસાઈ એ શું લોકોના રક્ષકોની હોવી જોઈએ તેવી મલમનસાઈ છે?

“કુદરત મનુષ્યની વધી શક્તિઓને કસરતથી કેળવે છે. વધી શક્તિઓ ઉપયોગથી સંવાદિત થાય છે.

“શક્તિઓને કસરત આપીને જો સ્વેચ્છાથી લાભ મેળવવો હોય, તો મનુષ્યવર્ગના પ્રસ્ફોટનને માટે કુદરતથી નિર્ણીત થયેલા નિયમાનું અનુસરણ કરવું જોઈએ.

“કુદરતની સ્વચ્છ પદ્ધતિમાં ઉતાવળ નથી; કુદરત યોગ્ય વસ્તુની રાહ જોઈ શકે છે; તે પદ્ધતિ નિશાળો છોડી દે છે, અને તેને વહેલી કૃત્રિમ પદ્ધતિ વાપરે છે. ઇથી કરીને અંદરના કશા તત્ત્વ વગર પ્રસ્ફોટનનું રૂપ માત્ર પેદા થાય છે.”

સંધ્યાકાળની અવગળના થવાથી પેસ્ટેલોગ્સીના મિત્રોએ તેને કંઈ વધારે લોકપ્રિય લેખ લખવાને હાથેયો. આથી કરીને તેણે જેમાં સ્વેચ્છાથી જિંદગીનું ચિત્ર તથા તેમની અધોગતિની નિદાનસહ ચિકિત્સા આપે, તેવી એક વાર્તા લખવાનો આરંભ કર્યો; અને એક જૂના ચોપડાની લીટીઓ વચ્ચે “લીઓનાર્ડ અને ગર્ટ્રુડ” નો પહેલો ભાગ અદ્ભુત સ્વચ્છતાથી લખી કહાડ્યો. એ પુસ્તક અત્યંત લોકપ્રિય થઈ પડ્યું; અને તેમાં પાછળથી વધારો થયો ન હોત, તો હમેશાં લોકપ્રિય રહેત. કોઈ મોટા ચિત્રકારના ચિત્રમાં આપણે જે વસ્તુઓ જોઈએ છીએ તે કુદરતી વસ્તુઓ પ્રમાણે આવેલૂં હોય છે; અને તેમાં તેની બુદ્ધિ કંઈ એવી સ્વચ્છતા મૂકે છે કે જે સામાન્ય દૃષ્ટિને મૂળ વસ્તુઓમાં પળ દેખાતી નથી. પેસ્ટેલોગ્સી પણ સ્વચ્છ સ્વેચ્છતાના જીવનને એવી જ રીતે ચિતરે છે. ચિત્ર પ્રકૃતિ પ્રમાણે આવેલૂં છે; પણ એ પ્રકૃતિ નૈસર્ગિક બુદ્ધિથી જ લક્ષિત થાય તેવી છે. અને આવા પુસ્તકમાં નૈસર્ગિક બુદ્ધિ સિવાય

પેપ્ટેલોઈડી લખે છે, કે “ગરટ્ટૂડ પોતાની પદ્ધતિ શબ્દોમાં સમજાવી શકતી ન હતી” અને વેશક એ શબ્દોમાં તે પોતાને વિષે બોલે છે; પણ ગરટ્ટૂડનો માફક તેનું પણ કોઈ એવું “વચન નીકળી જતું કે જેનાથી સમગ્ર શિક્ષણના કામનો તલસ્પર્શ થતો.” ઉદાહરણ તરીકે આપણે ગરટ્ટૂડ મહેતાજીને કહે છે તે લઈએ: “જે કામ માવાપ કરતાં નથી તે તમારે કરવું જોઈએ. વાલકોને વાંચન, લેખન અને ગણિતની કંઈ સર્વથી વધારે જરૂર છે એવું નથી. કંઈક શીખવું એ વેશક સારી વાત છે; પણ કંઈક થવું એ સર્વથી સારી અને વધારે મહત્ત્વની વાત છે.” જ્યારે શિક્ષકો અને શાળાના વ્યવસ્થાપકો આ સત્ય સમજતા થશે, ત્યારે જ સાર્વજનિક શિક્ષણની કંઈ આશા રાખી શકાશે.

“જોકે ગરટ્ટૂડ પોતાનાં વાલકોના હાથની ચપલતા ન્હાનપણમાંથી જ પ્રસ્ફુટિત કરવાનો યત્ન કરતી, તોપણ તેમને વાંચતાં લખતાં શીખવવાની તેને ઉતાવળ નહોતી; અને તેમ છતાં ન્હાનપણથી જ તે તેમને બોલતાં અને વાત કરતાં શીખવવાને મહેનત લેતી: કારણમાં તેણે કહેલું, ‘જે કોઈ બોલી શકે નહીં તેને વાંચતાંલખતાં શીખવવાથી શું ફલ છે, કારણ કે વાંચનલેખન એ માત્ર કૃત્રિમ ભાષા છે.’ * * * વાલકો તરફ તે ઉપદેશકની દબે વ્યવહાર કરતી નહીં. * * * અને તેનો વાચિક ઉપદેશ જે વાસ્તવિક પ્રવૃત્તિમાંથી પ્રસૂત થતો, તેમાં જ છેવટે પરિણત પણ થતો. તેનો પદ્ધતિનું એ પરિણામ આવેલું કે વધાં વાલકો તેમની વય અને ધીલવટના પ્રમાણમાં જોઈએ તેવાં કુશલ, બુદ્ધિમાન, અને ચંચલ થયેલાં.”

આ પુસ્તકમાં આપણે જોઈએ છીએ કે જે જ્ઞાન કાર્યમાં પરિણત ન થાય તેને નિર્માલ્ય ગણવામાં આવે છે. “પાદરીને થોડી વારમાં સ્થાત્રી થઈ કે જે વાચિક ઉપદેશ સ્વરા ઉદ્ઘાપણ અને ધર્મને લક્ષ્ય કરે છે તેને ગૌણ કરીને વ્યાવહારિક મહેનતની કેલવણીને પ્રાધાન્ય આપવું જોઈએ. * * * તેટલા માટે તેણે જ્ઞાણ શબ્દો વાપર્યા વગર વાલકોને શાંત ઉદ્યોગની જિંદગી તરફ લઈ જવાનો અને દેશ્વરની

પૂજા તથા મનુષ્યવર્ગની પ્રીતિનો પાયો નાખવાનો પ્રયત્ન કરવા માંડ્યો. તેટલા માટે તેણે પોતાના સંક્ષિપ્ત ધર્મોપદેશનો દરેક શબ્દ તેમના નિત્યાનુભવ સાથે સંયુક્ત કરવાનું શરૂ કર્યું; ઇટલે કે ડ્યારે તે ईश्वर અને અનંતતા સંબંધી બોલે, ત્યારે વાલ્કોને જાણે તે માતાપિતા અને ઘર સંબંધી અર્થાત્ પરિચિત વસ્તુઓ સંબંધી બોલતો હોય એવું લાગવા માંડ્યું.” આ પ્રમાણે વાલ્કોનાં હૃદયની સંભાળ લઈને, તેણે—“જે શાલાગુરુ તેમની બુદ્ધિની સંભાળ લેતો, તેમાં ઉતરતી દરેક વસ્તુ આ-કાશના ચંદ્રની માફક સ્પષ્ટ રહે એવી યોજના કરતો, અને તેમને મૂલ વગર જોતાં, સાંભળતાં, તથા ધ્યાન આપતાં શીખવતો,”—તેના પાયાપર હમારત આદરી.

વાલ્કો તરફ આટલી મૃદુ વૃત્તિ હોવા છતાં સખતાઈ વિલકુલ ન હતી એમ નહીં. પેસ્ટેલોઈસીનું એવું મત હતું, કે “માણસોને કેલ્લવ-વામાં ભયની સાથે યુક્ત હોય ત્યારે જ પ્રીતિ ઉપયોગી થઈ શકે છે, કારણકે તેમને કાંટાઓ ઉલેડી નાખતાં શીખવવું જોઈએ, અને તે તેમને ફરજ પાડવામાં ન આવે તો તેઓ કદાપિ કરવાનાં નહીં.”

પુસ્તકને અંતે “ડચૂક” લેનલનો પ્રયોગ સફળ થયો છે કે નહીં તેનો નિર્ગપ્ત કરવાને એક કમિશન નીમે છે, અને પેસ્ટેલોઈસી તેની પાસે નીત્રેનો હુકમ અપાત્રે છે; “પૂર્ણતા લાવવાને સારૂ પરીક્ષકોમાં વ-કીલો, વ્યાપારીઓ, ઉપદેશકો, સરકારી અમલદારો, મહેતાજીઓ, અને વૈદ્યોને નીમત્રા જોઈએ; ઉપરાંત જૂદીજૂદો પદવી અને સ્થિતિનો સ્ત્રિયોની પળ જરૂર છે, કે જેઓ પોતાની સ્ત્રીત્વદૃષ્ટિથી વધું તપાસે અને કશું અત્રાસ્ત્ર છે કે નહીં તેની પાત્રી કરે.” આ વાતમાં પે-સ્ટેલોઈસી આજ સુધી આપણાથી આગલ છે. કેલ્લવણીના કોઈ પણ કમિશનમાં હજી સ્ત્રીની નીમણુક થઈ નથી.

પાંત્રીશ વર્ષની વયે પેસ્ટેલોઈસીએ ગ્રંથો લખવાનું કામ શરૂ કર્યું; અને છ સાત વર્ષો સુધી તે જારી રાખ્યું. તેના વીજા ગ્રંથોમાં શા સિ-દ્ધાંતો હતા તે આપણે હમણાં જ જોઈશું.

૮. ૧૭૯૮ પહેલાં પેસ્ટેલોય્સીના મિત્રોનાં—પાછલું એક પ્રસંગે કહેવામાં આવ્યું છે કે ક્રિયા અને વિચાર વચ્ચેનાં સુકસમ્યે જનરલિ જ શ્રેષ્ઠતા પ્રાપ્ત થઈ શકે છે, અને વિશેષે કરીને શિક્ષણમાં તો વચ્ચેમાં મહત્ત્વ પ્રાપ્ત કર્યું હોય તેવા થોડા જ માણસો મળી શકે છે. પણ વ્યવહારમાં એટલો અનભિજ છતાં કહેનાર અને કરનાર વચ્ચે તરીકે પેસ્ટેલોય્સીએ જંતું પદ પ્રાપ્ત કર્યું છે. તેણે શું કરવું જોઈએ તેનો વિચાર કરાવ્યો, એટલું જ નહીં પણ એ વિચાર અમલમાં લાવવાને સમર્થ પ્રયત્ન કરેલો. ન્યૂહોફનો તેનો પહેલો પ્રયત્ન તેનો પોતાનો હતો એ આપણે જોઈએ, અને સ્ટેન્હોનો બીજો પણ તેવો જ હતો; પણ પાછલો તેને બીજાઓનો સાથે કામ કરવું પડેલું, અને જો તેને ન્યાયાધીશો, વાલકોનાં માતા-પિતા, અને પોતાના સહાયોનો મદદ ન મળી હોત તો તે ચાલી શકત નહીં. ૧૭૮૦ થી ૧૭૯૮ સુધી તેને જે સ્વતંત્રતા મળેલી, તેથી ફરી કદાપિ મળેલી નહીં. તેટલા માટે ફરીને ૧૭૯૮ માં પેસ્ટેલોય્સી પ્રવૃત્તિમાં પડ્યો ત્યાર પહેલાં તેના વિચારો કેટલે અંશે સુસ્થિત થયા હતા એ તપાસવાની જરૂર છે.

પેસ્ટેલોય્સીનો એવો હેતુ હતો કે લોકોને ગરીબાઈ અને અધોગતિ-માંથી મુક્ત કરવા. તેને એમ લાગેલું કે જ્યાં સુધી તેમની બુદ્ધિ અને નીતિ અવ્યવસ્થિત છે ત્યાં સુધી તેઓ સારી સ્થિતિ પ્રાપ્ત કરવાના નથી; અને તેટલા માટે તેમને વધારે સારા અને વધારે બુદ્ધિમાન કરવા ઉપર જ તેનું લક્ષ્ય રહેલું. છેક અધમ માવાપનાં વાલકોનો અભ્યાસ કરતાં પણ તેને માલુમ પડ્યું હતું કે તેમનામાં પણ શક્તિઓ અને મનોભાવોનાં એવાં બીજ હોય છે કે જેમનું પ્રસ્ફોટન થતાં તેઓ બુદ્ધિમાન અને પ્રમાણિક માણસો બની શકે. પણ કહેવાતી કેલવળીથી તેવું કશું થતું ન હતું. વાલકના પરમ ઉત્કૃષ્ટ ભાગને સંવાદિત કરવાને વદલે તેની છેક અવગણના થતી; અને બીજાનાં જ્ઞાન, વિચારો, અને લાગણીઓ તેને શીખવવામાં આવતાં. એ પ્રમાણે “કેવલળી”થી બીજાના વિ-ચારોના ભાર નીચે વાલકની વિશેષતા નષ્ટ થવા ઉપરાંત બીજું થોડું જ

પૂજા તથા મનુષ્યવર્ગની પ્રીતિનો પાયો નાખવાનો પ્રયત્ન કરવા માંડ્યો. તેટલા માટે તેણે પોતાના સંક્ષિપ્ત ધર્મોપદેશનો દરેક શબ્દ તેમના નિ-
ત્યાનુભવ સાથે સંયુક્ત કરવાનું શરૂ કર્યું; ઇટલે કે જ્યારે તે ઈશ્વર
અને અનંતતા સંબંધી બોલે, ત્યારે વાલ્કોને જાણે તે માતાપિતા અને
ઘર સંબંધી અર્થાત્ પરિચિત વસ્તુઓ સંબંધી બોલતો હોય એવું લાગવા
માંડ્યું.” આ પ્રમાણે વાલ્કોનાં હૃદયની સંભાલ લઈને, તેણે—“ જે
શાહાગુરુ તેમની બુદ્ધિની સંભાલ લેતો, તેમાં ઉતરતો દરેક વસ્તુ આ-
કાશના ચંદ્રની માફક સ્પષ્ટ રહે એવી યોજના કરતો, અને તેમને મૂલ
વગર જોતાં, સાંભળતાં, તથા ધ્યાન આપતાં શીખવતો,”—તેના પાયાપર
ફમારત આદરો.

વાલ્કો તરફ આટલી મૃદુ વૃત્તિ હોવા છતાં સખતાઈ બિલકુલ ન
હતી એમ નહીં. પેસ્ટેલોઈસીનું એવું મત હતું, કે “ માણસોને કેલ્વ-
વામાં મયની સાથે યુક્ત હોય ત્યારે જ પ્રીતિ ઉપયોગી થઈ શકે છે,
કારણકે તેમને કાંટાઓ ઉલેડી નાખતાં શીખવવું જોઈએ, અને તે તેમને
ફરજ પાડવામાં ન આવે તો તેઓ કદાપિ કરવાનાં નહીં.”

પુસ્તકને અંતે “ ડચૂક ” બોનલનો પ્રયોગ સફળ થયો છે કે નહીં
તેનો નિર્ણય કરવાને એક કમિશન નીમે છે, અને પેસ્ટેલોઈસી તેની
પાસે નીચેનો હુકમ અપાવે છે; “ પૂર્ણતા લાવવાને સારૂ પરીક્ષકોમાં વ-
કીલો, વ્યાપારીઓ, ઉપદેશકો, સરકારી અમલદારો, મહેતાજીઓ,
અને વૈદ્યોને નીમવા જોઈએ; ઉપરાંત જૂદીજૂદી પદવી અને સ્થિતિની
સ્ત્રિયોની પણ જરૂર છે, કે જેઓ પોતાની સ્ત્રીત્વદૃષ્ટિથી વધું તપાસે
અને કશું અવાસ્તવ છે કે નહીં તેની સ્ત્રી કરે.” આ વાક્યમાં પે-
સ્ટેલોઈસી આજ સુધી આપનાથી આગલ છે. કેલ્વણીના કોડ પણ
કમિશનમાં હજી સ્ત્રીની નીમણુક થઈ નથી.

પાંત્રીશ વર્ષની વયે પેસ્ટેલોઈસીએ ગ્રંથો લખવાનું કામ શરૂ કર્યું;
અને છ સાત વર્ષો સુધી તે જારી રાખ્યું. તેના બીજા ગ્રંથોમાં શા સિ-
દ્ધાંતો હતા તે આપણે હમણાં જ જોઈશું.

૮. ૧૭૯૮ પહેલાં પેસ્ટેલોય્સીના સિદ્ધાંતો—પાછલું એક પ્રસંગે કહેવામાં આવ્યું છે કે ક્રિયા અને વિચાર વચ્ચેનાં સુકસુમ જોડાણ જ શ્રેષ્ઠતા પ્રાપ્ત થઈ શકે છે, અને વિશેષે કરીને શિક્ષણમાં તો વચ્ચેમાં મહત્ત્વ પ્રાપ્ત કર્યું હોય તેવા થોડા જ માણસો મળી શકે છે. પણ વ્યવહારમાં ઘટલો અનભિજ્ઞ છતાં કહેનાર અને કરનાર વચ્ચે તરીકે પેસ્ટેલોય્સીએ જંચું પદ પ્રાપ્ત કર્યું છે. તેણે શું કરવું જોઈએ તેનો વિચાર કરલો, ઘટલું જ નહીં પણ એ વિચાર અમલમાં લાવવાને સમર્થ પ્રયત્ન કરેલો. ન્યૂહોફનો તેનો પહેલો પ્રયત્ન તેનો પોતાનો હતો એ આપણે જોયું, અને સ્ટેન્ડનો વીજો પણ તેવો જ હતો; પણ પાછલો તેને વીજાઓનો સાથે કામ કરવું પડેલું, અને જો તેને ન્યાયાધીશો, વાલકોનાં માતા-પિતા, અને પોતાના સહાયોની મદદ ન મળી હોત તો તે ચાલી શકત નહીં. ૧૭૮૦ થી ૧૭૯૮ સુધી તેને જે સ્વતંત્રતા મળેલી, તેવી ફરી કદાપિ મળેલી નહીં. તેટલા માટે ફરીને ૧૭૯૮ માં પેસ્ટેલોય્સી પ્રવૃત્તિમાં પડ્યો ત્યાર પહેલાં તેના વિચારો કેટલે અંશે સુસ્થિત થયા હતા એ તપાસવાની જરૂર છે.

પેસ્ટેલોય્સીનો એવો ઉદ્દેશ હતો કે લોકોને ગરીબાઈ અને અધોગતિ-માંથી મુક્ત કરવા. તેને એમ લાગેલું કે જ્યાં સુધી તેમની વૃદ્ધિ અને નીતિ અવ્યવસ્થિત છે ત્યાં સુધી તેઓ સારી સ્થિતિ પ્રાપ્ત કરવાના નથી; અને તેટલા માટે તેમને વધારે સારા અને વધારે વૃદ્ધિમાન કરવા ઉપર જ તેનું લક્ષ્ય રહેલું. એક અધમ માવાપનાં વાલકોનો અભ્યાસ કરતાં પણ તેને માલુમ પડ્યું હતું કે તેમનામાં પણ શક્તિઓ અને મનોભાવોનાં એવાં વીજ હોય છે કે જેમનું પ્રસ્ફોટન થતાં તેઓ વૃદ્ધિમાન અને પ્રમાણિક માણસો બની શકે. પણ કહેવાતી કેલવળીથી તેવું કશું થતું ન હતું. વાલકના પરમ ઉત્કૃષ્ટ ભાગને સંવાદિત કરવાને બદલે તેની એક અવગણના થતી; અને વીજાનાં જ્ઞાન, વિચારો, અને લાગણીઓ તેને શીખવવામાં આવતાં. એ પ્રમાણે “કેલવળી”થી વીજાના વિ-ચારોના ભાર નીચે વાલકની વિશેષતા નષ્ટ થવા ઉપરાંત વીજું થોડું જ

ફાલ થતું. પેસ્ટેલૉય્સીનો એવો વિચાર હતો કે 'આ બંધુ બદલી નાલીને કેલવળી વાલકમાંથી શરૂ કરવી; અને તે અંદરથી પ્રવૃત્ત થઈને વહાર આવે એવી યોજના કરવી. આ સિદ્ધાંત ઉપર ચાલીને તે વાલકની શક્તિઓનું સંવર્દન કરવાનાં સાધનો खोલવા માંડ્યો, અને તે તેને મળ્યાં. તે કહે છે, “પ્રકૃતિ મનુષ્યવર્ગની બધી શક્તિઓને ઉપયોગથી જ પ્રસ્ફુટિત કરે છે; તેઓ વપરાવાથી જ સંવર્દિત થાય છે.”^૧ ઉચ્ચતર શક્તિઓ ધીલવવાને માટે નિત્યવ્યવહારના પ્રસંગો કરતાં વધારે સારાં સાધનો મળે તેમ નથી; અને તેટલા માટે પેસ્ટેલૉય્સી કહે છે: “જે સંબંધોની આપણને અસર થાય છે, જે સંસ્થિતિઓથી આપણી પ્રવૃત્તિ ઉદ્ભવે છે, અને જે સાધારણ જ્ઞાન વગર આપણને ચાલતું નથી, તેમાં જ સત્યપ્રીતિ અને હાપણનું સ્વરૂપ વંધાય છે.” અને વ્યવહારની ઇચ્છાઓ, જરૂરો, અને સંબંધગ્રંથિઓથી શરૂ કરવાને લીધે પેસ્ટેલૉય્સી એ સ્વાભાવિક રીતે જ શારીરિક કામનો માનસિક કામ સાથે, ઉદ્યોગનો અભ્યાસ સાથે, અને કારખાનાનો નિશાળ સાથે સંબંધ કરેલો. શીખવવાને માટે તે ફરી ફરીને કહે છે કે જ્યાં સુધી મૂલતત્ત્વો પૂર્ણ રીતે સમજાયાં ન હોય, ત્યાં સુધી જરા પણ આગલ ચાલતું નહીં. તે કહે છે, “પ્રકૃતિની ધરી પદ્ધતિમાં ઉતાવળ નથી, તે યોગ્ય વખતની રાહ જોઈ શકે છે, તેને બદલે નિશાળો ઉતાવળ કરીને શબ્દોની કૃત્રિમ પદ્ધતિની યોજના કરે છે.”

પેસ્ટેલૉય્સીનો એક ચરિત્રલેખક કહે છે, કે તેણે મનુષ્યના સંવર્દનના નિયમને નિર્ણય કરનારો સિદ્ધાંત શોધેલો, અને તેની શિક્ષણના મુખ્ય સિદ્ધાંત તરીકે યોજના કરેલી. એ સિદ્ધાંત તે સંક્ષેપમાં નીચે પ્રમાણે આપે છે: “જે કંઈ વાસ્તવિક જ્ઞાન, ઉપયોગી શક્તિઓ, અને ઉત્કૃષ્ટ વિચારો માણસ મેળવી શકે, તે તેને ઈશ્વર

^૧ ફ્રાંસની બાલવાટિકા અને કેલવળીનું મોટું સત્ય એ જ છે. કામથી જ રૂપ બંધાય છે; જે શક્તિ વપરાય તે જ સંવર્દિત થાય છે. હુમ્બેર્ટના મોટા નિયમનું તત્ત્વ પણ વીજું નથી: વનયવૅનું રૂપ તેમને કરવાના કામ પ્રમાણે બંધાય છે (Structure is determined by Function). ઑરિસ્ટોટલ હેતુકારણ (Final Cause) ઉપર જે માર મૂકે છે, તે યોગ્ય જ છે.

તરફથી મળેલી શક્તિઓના સંવર્દનનું ફલ છે; અને તેને વાંચ સૃષ્ટિ-માંથી ગ્રહણ કરેલી વસ્તુઓની પરિણતિ છે. આ સંવર્દન અને આ પરિણતિને માટે एक स्वाभाविक અને आवश्यक क्रम છે; અને ए क्रमનું निशाळोमां प्रायशः निरंतर उल्लंघन થાય છે.”

૧. સ્ટેન્ડનો વાલકાશ્રમ.—હવે આપણે પેસ્ટેલોય્સીના પ્રવૃત્તિકાલ ઉપર આવીએ છીએ. ૧૭૯૮ માં ફ્રેંચોએ સ્વિટ્ઝર્લૅન્ડને પાયમાલ કરેલું. વધી વાવતો ફ્રેંચ રિવાજો પ્રમાણે ચાલવા લાગેલી; અને રાજ્યકાર-માર માટે પાંચ ડિરેક્ટરો નિમાયેલા. પેસ્ટેલોય્સી વહુશાસનના પક્ષમાં હતો, તેથી તેણે નવા અધિકારને પોતાની કલમથી મદદ આપવા માંડી. ડિરેક્ટરોએ લીઓનાર્ડ અને ગરટ્ટૂડ જેવા પુસ્તકના કર્તાનો સહાય તરીકે खुशीથી स्वीकार કર્યો; અને લોકોમાં નવીન રાજકીય વિ-ચારો પ્રસારવાને તેને एक वर्तमानपत्रનો તંત્રી બનાવ્યો. સ્વાભાવિક રીતે તેમણે એમ માનેલું કે વીજા માણસોની માફક તેને પણ કંઈક જોડતું હશે; પણ જ્યારે તેમણે પૂછ્યું ત્યારે તેણે એટલું જ કહ્યું, કે “મારે નિશાલ સ્થાપત્રી છે.” ડિરેક્ટરો અને મુખ્યત્વે કરીને લી બ્રેન્ડ શિક્ષણના હિમાયતી હતા; અને પેસ્ટેલોય્સીને પોતાનો પ્રયોગ કરવા દેવાને खुदा હતા. તેટલા માટે તેમણે આગોંમાં નવી શાળા ઉઘાડ-વામાં પેસ્ટેલોય્સીને જોડે તેટલાં નાનાં કહાડવાનો નિશ્ચય કર્યો.

પગ તંત્રીપણું અને નવી શાળાની યોજના એકાએક નટ થયાં. કેથલિક પ્રાંતોએ નવા શાસનને અધીન થવું પસંદ કર્યું નહીં. ફ્રેંચ સિપાઈઓએ તેમનાં ઘણાં માણસોનો સંહાર કર્યો. ડિરેક્ટરો એ વાવ-તમાં અંદરથી નાખુશ હતા, પણ તેઓ માત્ર ૧૧૧ નિર્વલ વૃદ્ધો, ૧૬૧ નિરાશ્રિત વાલકો, અને ૨૩૭ બીજાં છોકરાંઓના નિર્વાહ માટે, થોડી વ્યવસ્થા કરી શક્યા. લી બ્રેન્ડે પેસ્ટેલોય્સીને સૂચવ્યું કે તેણે થોડી વાર પોતાની બીજી યોજનાઓ છોડીને સ્ટેન્ડ જવું જોડે, અને ત્યાંનાં નિરાશ્રિત વાલકોનો કબજો લેવો જોડે. પેસ્ટેલોય્સી આવા કામમાં ના પાડે તેવો ન હતો. તે એકદમ ચાલી નોકલ્યો. એક જૂના મટનાં

કેટલાંએક મકાનો તેને સ્વાધીન કરવામાં આવ્યાં. કાઢિયાઓનું કામ શરૂ થયું; અને એક ઓરડો તૈયાર થયો કે તરત પેસ્ટેલોઈસીએ તેમાં ૪૦ છોકરાંને દાખલ કર્યાં. એ વચ્ચે સચ્ચ શિયાળો ચાલતો હતો (જાન્યુઆરી ૧૭૯૯).

આવી સંસ્થાતિમાં પેસ્ટેલોઈસીએ પોતાનો પાંચ માસનો પ્રયોગ શરૂ કર્યો. ઘિટંબના ઘણી હતી. પ્રથમ તો પેસ્ટેલોઈસી અને તેનાં છોકરાં-ને દિવસરાત એક જ ઓરડામાં ભરાઈ રહેવું પડતું. છેવટ સુધી એક દાસી સિવાય તેની પાસે કોઈ મદદગાર ન હતું; અને છોકરાંનું બધું કામ-કેટલુંક તો કંટાળા ભરેલું-તેને જાતે કરવું પડતું. વનતી તા-કીદથી સંખ્યા વધારવામાં આવી; અને થોડી વારમાં ૮૦ સુધી પ-હોંચી. કેટલાંએકને સૂવાને માટે બહાર જવું પડતું. પણ આ મોટી ઘિટંબનાઓ છતાં વધારે મુશ્કેલી લોકોના પ્રતિરોધ અને તિરસ્કારની હતી; અને તે છતાં પેસ્ટેલોઈસી સફળ થયેલો. લોકો તેને કંઈ વિ-શ્વહિતૈષી જોવો નહીં પણ શેતાનના નોકર જોવો ગણતા. તેમને લાગતું કે સિપાઈઓ આવીને માણસોનાં શરીરોનો નાશ કરી ગયા; અને આ પ્રોટેસ્ટન્ટ હવે આત્માઓનો નાશ કરવા આવ્યો છે. પેસ્ટેલોઈસીને સ્ટેન્ડના લોકોના તિરસ્કારથી આશ્ચર્ય થયેલું જણાય છે; પણ આપણે સંસ્થાતિ સંભારતાં સ્પષ્ટ દેખાય છે કે એ તિરસ્કાર વળે અંશે સ્વાભા-વિક હતો.

આ વેલુમાર મુશ્કેલીઓ છતાં પેસ્ટેલોઈસી ફત્તેહમંદ થયો. પાંચ માસની અંદર તેણે વાઢકોનાં મન પોતાને વશ કર્યાં; અને તેમની શા-રીરિક સ્થિતિ, વૃદ્ધિ, અને નીતિમાં અજબ ફેરફાર કરી નાખ્યો. મેશેલે* કહે છે: “ જો કોઈ પણ વચ્ચે દુનિયામાં ચમત્કાર થયો હોય, તો તે અહીં થયેલો. એ પ્રવલ આસ્થાનું અને પરમ હૃદયનું પરિણામ હતું. પેસ્ટેલોઈસીને આસ્થા હતી; તેને આગ્રહ હતો; અને તે ફત્તેહમંદ થયો.”

* એક પ્રખ્યાત ફ્રેંચ ઇતિહાસક. ૧૮૨૮ માં તે ફ્રાન્સની કૉલેજનાં ઇતિહાસનો અ-ધ્યયક નિર્ધાર્યો. જન્મ ૧૭૮૬; મૃત્યુ: ૧૮૭૪.

પણ આવા પરિણામથી ઉત્તેજિત થવા છતાં પેસ્ટેલોઈપ્સીથી એ શ્રમ નિરંતર લેવાય એમ નહોતું. તેનું વય ૬૦ વર્ષની ઉપર હતું, અને તે જલદીથી નિર્વલ થયો હોત, કારણકે ૧૭૯૯ ના જૂન માસમાં ફ્રેન્ચ સિપાઈઓએ આવીને તેને સ્ટેન્ડમાંથી વિદાય કર્યો, ત્યારે પણ તેને લો-હી પડતું હતું. વધારાં છોકરાં મોકલી દેવામાં આવ્યાં; અને પેસ્ટેલોઈપ્સીને પોતાને પણ તનદુરસ્તીની છાતર જતું રહેતું પડ્યું. પણ તેના શિક્ષણનાં ઘણાં લક્ષણો તેના સ્ટેન્ડના અનુભવથી શરૂ થયેલાં, અને તેટલા માટે એ અનુભવ અમે તેના પોતાના શબ્દોમાં આપીશું.

૧૦. પેસ્ટેલોઈપ્સીનો પોતાનો વૃત્તાંત.—પોતાના મિત્ર ગેસનરના પત્રમાં તે નીચે પ્રમાણે લખે છે:—

“સત્તે, ફરી એક વાર મારું સ્વપ્ન ડહો ગયું છે; મારું કામ નાશ પામ્યું છે; અને મારું વલ્લ વ્યર્થ વપરાયું છે.

“પણ મારો પ્રયત્ન ગમે તેવો નિર્વલ નીવડ્યો છે, તોપણ મને આશા છે કે જે સ્થલેથી મારું સૂત્ર ટૂંકિત થયું છે તે સ્થલેથી ભવિષ્યમાં ફરીને કોઈ શરૂઆત કરશે. * * *

“લોકોને કેલ્લવળી આપવાની મારી જૂની ઇચ્છાઓ મેં ફરી એક વાર પ્રદર્શિત કરી. વિશેષે કરીને લીં ગ્રેન્ડને મેં મારી યોજના વતાવી, અને તેણે કબૂલ કર્યું કે સાર્વજનિક શિક્ષણનો સમુદ્ધાર કરવાની ઘણી જરૂર છે. તેણે એ પણ કબૂલ કર્યું કે કૈટલાંક ગરીબ છોકરાંને જો એવી કેલ્લવળી આપવામાં આવે કે જેથી તેઓ વ્યવહાર ત્યાગ કરવાને વલે જલડા તેમાં વધારે અનુરક્ત થાય, તો એ પ્રમાણે સમગ્ર પ્રજાવર્ગની ઉન્નતિ થઈ શકે.

“મારો એવો વિચાર હતો કે શ્રમિકની પાસે અથવા આગેમાં એક એવું સ્થલ શોધી કહાડવું, કે જ્યાં વીજાં શિક્ષણસાધનોની સાથેસાથે હું ઉદ્યોગ અને છેતીને જોડી શકું, અને એ પ્રકારે મારી શાલને વરાવર ફત્તેહમંદ કરવાને સંપૂર્ણ રીતે સીલવી શકું. પણ ડન્ટર-

वोलडननी विटंबनाने लीधे माराथी कशी पसंदगी थाय तेवुं रल्लुं नहीं. ए कमनसीव प्रांतने मदद मोकली आपयानी सरकारने जरूर लागी; अने जे जग्याए फत्तेह मळवानां वधां साधनोनो अभाव हतो ते जग्याए मारी योजना अजमावयानी मने विनंती करवामां आयी.

“हुं त्यां खुशीथी गयो. मने लाग्युं के साधनोनी खोट लोकोनी निर्दोषनाथी पूरी पडशे; अने दुःखने लीधे तेमनामां कृतज्ञता आवशे.

“वासने माटे सरकारे मने स्टेशनना उस्तेलाइन मटनो नवो भाग सुप्रत कर्यो हतो; पण हुं आयी पहुँच्यो त्यां सुधी ते अधूरे बनतीं ता-
न्हानां छेकरांने राखवाने कोइ रीते योग्य नहोतो. सुधी प-
घर तैयार करवानी जरूर होती. सरकारे हुकम आप् आ मोटी
आग्रहथी काम चलाव्युं. पैसानी मने तंगी नहोती. तिरस्कारनी

“पण घणी सारी मदद छतां आ वधी तैयारीओमां वरुं कंइ वि-
अने वखत जाय ए सर्वथी मोटुं नुकसान हतुं. निराधार वाळुं लागतुं
जेम बने तेम जलदीथी आश्रममां लाववानी जरूर होती.

“मारी पासे नाणां वगर बीजुं कशुं न हतुं त्यां ज छेकरांदाखल-
थयां. रसोडुं, ओरडा, के पथारीओ कशुं न हतुं. पहेलां तो आयी
अत्यंत अव्यवस्था थई. थोडां अडवाडियां सुधी मारे एक न्हानी
ओरडीमां भराई रहेवुं पड्युं. हवा मूळथी ज खराब होती, अने क-
डियाओना कामथी एटली धूळ उडती के ते वधारे खराब थती.

“पथारीओ न होवाथी प्रथम तो मारे केटलांएक गरीब वाळकोने
तेमने घेर सूबा माटे मोकलवां पडतां; अने ते घणुं करीने बीजे दि-
वस सवारे पाछां आवतां. घणांखरां अतिशय नीच स्थितिमां हतां.
केटलांएकने एत्रो त्वग्दोष हतो के ते चाली शकतां नहीं; केटलांएक माथे
गडगुमडवाळां अने केटलांएक जूथी भरेलां कपडांवाळां हतां; केट-
लांएक उदास अने नीची दृष्टिनां हाडपिंजर जेवां हतां; केटलांएक
उद्धत, तथा भीख, जूडं, तथा वधी जातना छळभेदना अनुभववाळां

હતાં; કેટલાંએક દુઃખથી મનભંગ થયેલાં, મહનગીલ, વેદેમી, વીકળ, અને સ્નેહવૃત્તિરહિત હતાં. કેટલાંએક એવાં પણ હતાં કે જેમણે કોઈ વાર થોડું સુખ જોયેલું; તેઓ વીજાંથી અલગાં રહેતાં, અને પોતે મિલ્કારીઓની સંગતિમાં છે એથી ત્રાસ થતો હોય એવું વતાવતાં. વધામાં શારીરિક અને માનસિક અંધકારને લીધે આલસ ભરેલું હતું. દશમાં એકને પણ મૂળાક્ષર આવડતા નહોતા; અને વીજું જ્ઞાન તો ક્યાંથી જ હોય ?

પાંચમાં જ્ઞાન નહોતું તેની મને થોડી જ ખિંતા હતી; કારણકે ૧૦. પેશાવમાં ગરીબ બાલકોને જે શક્તિઓ આપે છે તે પર મને પત્રમાં તે ની. મેં જોયું હતું કે તેમની કઠોરતા, શરમ, અને દેખોતી “સલે, વરણ નીચે ઘણી ઉત્તમ શક્તિઓ રહેલી હોય છે; અને આ પામ્યું છે; ઓવ બાલકોમાં પણ સ્વાભાવિક શક્તિઓ પ્રસ્ફુટિત થવા “પ અને સ્વર હતી કે વ્યવહારનાં સાધારણ કામકાજથી માનવસ્તુઓનો પરસ્પર સંબંધ શીખે છે, તેમની સ્વાભાવિક બુદ્ધિ વિકસિત થાય છે, અને તેમની ગુપ્ત શક્તિઓ પ્રકટ અને પ્રવૃત્ત થવા માંડે છે. મારો ઉદ્દેશ એ શક્તિઓ પ્રકટ કરીને તેમને ગૃહકર્મમાં પ્રવૃત્ત કરવાનો હતો, અને મને લાગતી હતી કે એટલું જો થઈ શકતો તો એ સ્વાભાવિક શક્તિઓને લીધે જ તેમની બુદ્ધિ અને નીતિ ઉન્નત થવા લાગશે.

“એ પ્રમાણે મારી ઇચ્છાઓને શી રીતે સફળ કરવી તેને મને સ્વર હતી; અને મને લાગતું હતું કે વસંતઋતુના સૂર્યથી ઉદ્ભિજ્જની માફક સ્વર સ્નેહથી એ બાલકોની સ્થિતિ જલદી ફરી જશે. આમાં મારી ભૂલ ન હતી. વસંતના સૂર્યથી અમારા પર્વતો ઉપરનો વરફ પિગળી ગયો ત્યાર પહેલાં એ બાલકો એવાં થઈ ગયાં, કે તમે તેમને ભાગ્યે જ ઓળખી શકો.

“પણ મારે આગળ ચાલવું ન જોઈએ. જે પ્રમાણે સાંજે હું મારા ઘર પાસેના વૃક્ષની વૃદ્ધિનું નિરીક્ષણ કરું છું, તે પ્રમાણે મારા આ વૃક્ષની

સૃષ્ટિનું તમે અવલોકન કરો એવી મારી ઇચ્છા છે. જે કીડાઓ કોઈ વાર પાંદડાંમાં અને કોઈ વાર અંતરમાં છુદ્ધાં ચોટી જાય છે, તેની હકીકત પણ હું છોડી દેવાનો નથી.

“ મેં આશ્રમ ઉઘાડ્યો. ત્યારે એક દાસી સિવાય બીજું કોઈ મારી મદદમાં ન હતું. મારે વાલકોને શોખવવું પડતું. એટલું જ નહીં પણ તેમની શારીરિક જરૂરો પર પણ ધ્યાન આપવું પડતું. મને એકલાં કાન કરવું પસંદ હતું, અને દુર્ભાગ્યે મારો ઉદ્દેશ સફળ કરવાનો એ જ ઉપાય હતો. વાલકોની કેલવળી સંવંધી મારા વિચારો કેવા હતા તે સમજવાનો કોઈ એ દરકાર ન કરી હોત; અને એ વાલકો તેમ કરી શકે એવો માણસ પણ મારા જાણવામાં ન હતો.

“ અનુભવી શિક્ષકો મને મદદ આપી શકે તેમ ન હતું, ત્યારે અજ્ઞાન શિક્ષકો તો ક્યાંથી જ આપી શકે? સહાયોને મારાથી સૂચના અપાય તેમ ન હતું; તેમ એવા કંઈ સાધનો મારી પાસે ન હતાં, કે જેથી હું મારા વિચારો વધારે સ્પષ્ટ કરી સમજાવી શકું. આ પ્રમાણે મારી ઇચ્છા હોય કે નહીં તોપણ મારો પ્રયોગ મારે એકલાં અજમાવવાનો હતો; અને વહારની મદદ મારાથી માગી શકાય ત્યાર પહેલાં મારી યોજનાને સ્પષ્ટ કરે તેવી હકીકતો મેલવવાની હતી. ચૂરેચૂર મારી એ સ્થિતિમાં મને મદદ આપી શકાય તેમ ન હતું. હું જાણતો હતો કે મારે વધું એકલાં કરવાનું છે, અને મેં એ પ્રમાણે યોજના ગોઠવેલી.

“ મારે મારા પ્રયોગથી સિદ્ધ કરવું હતું કે જો સાર્વજનિક શિક્ષણથી મનુષ્યવર્ગને સારો લાભ કરવો હોય, તો તેમાં ગૃહશિક્ષણનાં સાધનોનું અનુકરણ કરવું જોઈએ; કારણકે મારો એવો અભિપ્રાય છે કે જો શિક્ષણમાં વ્યવહારની વાવતોનો સમાવેશ ન કરવામાં આવે, તો પરિણામે મનુષ્યનું મન સંકુચિત થયા વગર રહે નહીં.

“ દરેક સારી કેલવળીમાં વાલકની આંખો અને ચહેરા પરથી

આત્માની અંદરના ન્હાનામાં ન્હાના ફેરફાર પણ દિવસેદિવસે અથવા કલાકેકલાકે જાણવાની માતામાં શક્તિ આવવી જોઈએ. શિક્ષકની શક્તિ પણ પિતાના જેવી જોઈએ.

“ આવા પાયા ઉપર મેં હિમારત શરૂ કરી. મેં નિશ્ચય કર્યો કે દિવસમાં એક પણ મિનિટ એવી ન રહેવી જોઈએ કે જ્યારે મારાં વાલકોને મારા બેહેરા પરથી એમ ન દેખાય કે મારું હૃદય તેમનું છે, તેમનો સંતોષ એ મારો સંતોષ છે, અને તેમનાં સુખો એ મારાં સુખો છે.

“ માણસ શ્રેયને સુશીથી સ્વીકારે છે, અને વાલક પણ તે સુશીથી સાંભળે છે; પણ ઓ શિક્ષકો, શાસ્ત્રીઓ સમજો કે જે વસ્તુ તે ઇચ્છે, તે તમારી ક્ષાતર નહીં પણ પોતાની ક્ષાતર ઇચ્છે છે. જે શ્રેય તરફ તમે તેને લઈ જવાને ઇચ્છતા હો તેનો તમારી પોતાની વૃત્તિ ઉપર આધાર હોવો જોઈએ નહીં; તે સ્વતઃ અને વસ્તુસ્થિતિથી જ શ્રેય હોવું જોઈએ, અને વાલકને પણ તે શ્રેય છે એમ લાગવું જોઈએ. * * *

“ મારું પહેલું કામ એ હતું કે વાલકોનો વિશ્વાસ અને સ્નેહ મેળવવો. મને શાસ્ત્રી હતી કે જો એમાં હું સફળ થઈશ, તો બીજું વધું પોતાની મેળે થઈ રહેશે. સત્તે, જરા મારી સ્થિતિનો વિચાર કરો, લોકો અને છોકરાંના વિચાર કેટલા વિરુદ્ધ હતા એ ધ્યાનમાં લ્યો, એટલે મને કેટલી મુશ્કેલીઓ નડી હશે તેનો તમને ક્યાલ આવશે.

“ અને તોપણ આ મદદ અને આધારનો અભાવ ગમે તેવો દુઃખદાયક હતો તે છતાં તે મારા પ્રયત્નની સફળતાને અનુકૂળ હતો, કારણ કે તેથી કરીને મારે મારાં વાલકો માટે વધું કરવું અને થવું પડતું. સવારથી સાંજ સુધી હું એકલો તેમનો સાથે રહેતો. તેમના આત્માને અને શરીરને શ્રેયસ્કર વધી વસ્તુઓ તેમને મારી પાસેથી મળતી. મદદ, દિલાસો, અને સલાહ આપનાર તેમને હું જ હતો. તેમના હાથ મારા હાથમાં હતા; મારી આંખ તેમની આંખ પર હતી.

“ અમે સાથે હસતાં અને રડતાં. તેઓ દુનિયા અને સ્ટેન્ડને વિસરી

जतां; तेओ मारी साथे छे अने हुं तेमनी साथे हुं एटलुं ज तेमने याद रहेतुं. अमारुं खानपान साथे चालतुं. मारी आसपास मात्र तेओ हतां; कुटुंब, मित्रौ, के नोकरो—एमांनुं कोइ नहोतुं. तेओ मांदां होय-त्यारे, साजां होय त्यारे, अने सूए त्यारे हुं ज तेमनी पास रहेतो. हुं नृवामां सर्वथी छेलो अने उटवामां सर्वथी पहेलो हतो. शयनगृह-मां हुं तेमनी साथे प्रार्थना करतो, अने तेमनी ज विनंती परथी तेओ निद्रित थाय त्यां सुधी तेमने शीखवतो. तेमनां बछो अने शरीरो छेक मलिन हतां; पण हुं तेनी संमाळ राखतो, अने एथी करीने घणी वार चैपना जोखममां आवी पडतो.

“वसंत आवतां सर्वने जणायुं के बाळको सारां थवा लाग्यां छे, अने बधवा लाग्यां छे. केटलाएक जोनाराओए तो एटले सुधी कहेतुं के तेओ ओळखी पण न शकाय एटलां बदली गयां छे.

*

*

*

*

“जे सिद्धांतने अनुसरीने वर्तवानो हुं प्रयत्न करतो ते नीचे प्रमाणे हतो: प्रथम बाळकोना स्निग्ध भावोने विस्तृत करवा; अने तेमनी आह्निक जरूरो पूरी पाडीने तेमनी प्रवृत्तिनी साथे खेह अने मायाळ पणानो एवो संयोग करवो के जेथी ए गुणोनो तेमना हृदयमां आविर्भाव थाय. अने पछी तेमने एवो विवेक शीखवो के जेथी करीने तेओ पोतानी आसपासना माणसोनी साथे संबंध थतां ए गुणोनो योग्य उपयोग करी शके. * * *

“हुं बाळकोने थोड़ी ज बातोनां कारणो आपतो; अने तेमने धर्म के नीति शीखवतो नहीं. पण प्रसंगोपात्त ज्यारे तेओ पूर्ण स्वस्थ होय, त्यारे तेमने कहेतो: ‘बच्चां, तमने एम नथी लागतुं के तमे तोफान करतां हो, तेना करतां आवी रीते रहो ए वधारे सारुं अने योग्य छे?’ ज्यारे तेओ मने भेटीने पिता कहीने संबोधन करतां, त्यारे हुं कहेतो: ‘बच्चां, तमारा पिताने कोइ पण वार छेतरवो ए सारुं छे? मने आवी रीते जुंवन कर्या पछी हुं न होळं त्यारे कंइ पण खराब काम करवुं

‘એ તમને સારું લાગે છે?’ જ્યારે અમારે દેશની દુર્દશા સંબંધી વાત થતી, અને તેમને પોતાની સુખી સ્થિતિ અનુભવતાં સંતોષ થતો, ત્યારે હું કહેતો: ‘માણસને દયાલુ હૃદય આપ્યું છે એ ईश्वरની કેટલી વધી કૃપા સમજવી!’ * * * તેમને પૂરેપૂરી ધાત્રી હતી કે તેઓ જે કંઈ કરે છે તે ભવિષ્યની પ્રવૃત્તિની તૈયારી છે, અને તેમને વિશ્વાસ હતો કે જો તેઓ વૃદ્ધ રહેશે તો સુખી થશે. ઇથી ઉઘોગી થવું તેમને સહેલું થઈ પડ્યું; કારણકે ઉઘોગનો ઉદ્દેશ તેમની ઇચ્છા અને આશાને અનુકૂળ હતો. સચ્ચે, સદ્ગુણ આત્મા સુયોગથી જ વિકસિત થઈ શકે છે: જે પ્રમાણે જમીન પોતાના સ્વભાવને અનુકૂળ હોય અને કુમળાં મૂલની વધી જરૂરો પૂરી પાડતી હોય ત્યારે જ ન્હાનો છોડ વધી શકે છે, તે પ્રમાણ.

“જ્યારે પડોસનું એલ્ટડોર્ફનું શહેર વઢી ગયું, ત્યારે વાલકોને મારી આસપાસ એકઠાં કરીને મેં કહ્યું: ‘એલ્ટડોર્ફ વઢી ગયું છે; ક-દાત્ર આ જ ક્ષણે સો છોકરાં ઘરવાર, લાનપાન, અને વસ્ત્ર વગરનાં હશે; તમે સરકારને એમ વિનંતી નહીં કરો, કે તેઓ વીંશ છોકરાંને તમારી સાથે આવીને રહેવા દે?’ તેમણે આવેશથી કહ્યું, ‘અલવત્ત! વેશક!’ મેં કહ્યું: ‘પણ વઢ્યાં, તમે શું કહો છો તેનો વિચાર કરો. હાલ પણ આપણી પાસે પૂરતા પૈસા નથી; અને વધારે છોકરાં આવશે તો સરકાર વધારે આપશે એ કંઈ નક્કી નથી. માટે તેમ થશે તો તમારે વધારે કામ કરવું પડશે, વસ્ત્રો વહેંચી લેવાં પડશે, અને કોઈ ચાર મૂલ્યાં સુધી રહેવું પડશે. આ વધાં પરિણામ સહન કરવાની તૈયારી ન હોય તો હા કહેતાં નહીં.’ આ પ્રમાણે વધાં પરિણામ તેમના મનમાં ઉતરે તેટલા માટે મેં પ્રયાસ કરેલો; પણ તેમનો નિશ્ચય ડગેલો નહીં. ‘કંઈ હરકત નહીં; અમે વધારે કામ કરવાને, ઓછું લાવવાને, અને વસ્ત્રો વહેંચી લેવાને તૈયાર છીએ. તેઓ અમારી સાથે રહેવા આવે એમ અમારી ઇચ્છા છે.’

“આ પ્રમાણે દરેક સદ્ગુણ સંબંધી વાત કરતા પહેલાં હમેશાં

તે વૃત્તિ ઉત્પન્ન કરવાને યત્ન કરતો; કારણકે સમજ્યા વગર શબ્દો બોલવાની ઓંકરાંને ટેવ પાડવી એ હું મૂર્ખતા સમજતો.

“ઉદ્યોગની સાથે મૌન એ કદાચ આવી સ્થિતિમાં સર્વથી વધારે ઉપયોગી છે. જ્યારે હું શીખવતો હોઉં ત્યારે મૌન રાખાવવું, અને બાલકોની વેસવાની રીત પર ધ્યાન આપવું, એ મને ઘનું જરૂરનું લાગતું. હું એટલો સફળ થયેલો કે હું ચૂપ રહેવાને કહું, કે એક ક્ષણમાં વધાં ચૂપ થઈ જતાં, અને હું ધીમે સ્વરે શીખવી શકતો. વધાં બાલકો એકસાથે મારા બોલેલા શબ્દો બોલતાં, અને વીજો કંડ શબ્દ ન હાં-વાથી હું તેમના ઉચ્ચારના દોષ પકડી શકતો. એટલું ધૃંનું કે હમેશાં એ પ્રમાણે થઈ શકતું નહીં. કોઈ વાર તેઓ વાક્યો બોલી જતાં હોય ત્યારે હું તેમને તેમની વચલી આંગળી ઉપર નજર રાખવાને કહેતો. આવી સહેલી યુક્તિઓથી ઘણી વાર કેવા મોટા ઉદ્દેશો પાર પડે છે તે અનુભવ વગર સમજી શકાય તેમ નથી.

“ઉદાહરણ તરીકે, એક ન્હાની ઓંકરી છેક જંગલી હતી, તે પોતાનું માથું અને શરીર સીધાં રાખવાથી અને આસપાસ નહીં જોવાથી એટલી લુધરી ગઈ કે તે ભાગ્યે જ માની શકાય.

“આ અનુભવોથી મને માલુમ પડ્યું કે યોગ્ય રીતે વેસવા ઉઠવાની ટેવ પાડવાથી પણ નીતિમાં એટલો સુધારો થાય છે કે જે તેના વગર ઉપદેશો અને ભાષણોથી ન થઈ શકે.

“પણ જ્યારે તેમનામાં હઠ દેખાતી, ત્યારે હું સખત થતો અને તેમને શારીરિક શાસન પણ કરતો.

“સચ્ચે, શિક્ષણનો જે સિદ્ધાંત એમ. કહે છે કે આપણે શારીરિક શાસન વગર માત્ર શબ્દોથી જ બાલકનાં હૃદય વશ કરી લેવાં જાંહર, તે વેશક સારો છે, અને અનુકૂળ સ્થિતિમાં ચાલી શકે તેવો છે; પણ મારા જેવાં ઓંકરાં કે જેમની ત્રણ જુદીજુદી હતી, જેઓ

વગે ભાગે બિલ્હારી હતાં, અને જેમમામાં દુર્ગુણોએ કંડાં મૂઝ નાણ્યાં હતાં, તેમની સાથે વર્તતાં શારીરિક શાસન વગર ચાલે, એમ મને લાગેલું નહીં; વિશેષે કરીને ઇટલા માટે કે તેમને સુમાર્ગે દોરવાને તેમના પર જે અધિકાર મેઢવવો જોઈએ, તે જેમ વને તેમ સરલ સાધનોથી અને ત્વરાથી મેઢવવાને હું ઉત્સુક હતો. મારે તેમને સજા કરવી પડતી એ સ્વરૂપ; પણ તેથી તેમની મારા પરની અજ્ઞા ઓછી થતી, એમ માનવાનું નથી.

“છૂટાંછૂટાં અને પ્રસંગોપાત્ત આચરણથી વાઢકોના વિચારો અને મનોભાવો વંધાતા નથી; તે તો દર રોજના અને દર કલાકના અનુભવથી વંધાય છે. એ અનુભવથી આપણે માયાઢુ છીએ કે નહીં તેનો તેઓ નિર્ગય કરે છે; અને તે પ્રમાણે વર્તે છે. પ્રસંગોપાત્ત આચરણનો તેઓ સામાન્ય આચરણ ઉપર દૃષ્ટિ રાખીને વિચાર કરે છે.

“આથી જ કરીને માત્રાપની સજાથી જતલે જ સ્વરાવ અસર થાય છે. પણ જે શિક્ષકો વાઢકોની સાથે રાતદિવસ રહેતા નથી, અને જેમને સહજીવનનો સંવંધ નથી, તેમની સ્થિતિ જૂદી છે.

“મારી સજાથી કોઈ વાર હટ થતો નહીં. જે છોકરાંને મેં સજા કરી હોય તેમને હું થોડી વાર પછી મારો હાથ આપું, અને ચુંવન કરું, તો તેઓ સંતુષ્ટ થતાં; અને તેમનો સંતોષ તેમની આંખમાં દેખાઈ આવતો. કોઈકોઈ વાર સજાથી કેવી અસર થતી તેનો એક દાખલો મને યાદ છે. એક સ્વત્ર મારા એક પ્રીતિપાત્ર છોકરાએ મારી મહેરવાનીનો સ્વોટો લાભ લઈને પોતાના એક સાથીને અયોગ્ય ધમકી આપેલી. મને વહુ રીસ ચઢી, અને મેં તેને સ્વત્ર માર માર્યો. પહેલાં તો તેને હૃદય જાણે હમણાં ફાટી જશે એવી અસર થઈ, અને પા કલાક સુધી તે અતિશય રડ્યો. પણ હું વહાર ગયો ત્યારે તે પોતાના સાથીની પાસે ગયો, તેની માફી માગી, અને પોતાની સ્વરાવ ચાલ જાહેર કરવા માટે તેનો ઉપકાર માન્યો. સ્વે, આને નાટક સમજતા નહીં; એ છોકરાએ કદાપિ નાટક જોયું ન હતું.

“તેટલા માટે તેમનું ધ્યાન રહે તેવાં મારાં વધાં કામનાં હેતુઓ તેમને સમજાવવાને હું મારાથી બનતું કરતો. અને હવે હું વાસ્તવિક ગૃહશિક્ષણમાં જે નીતિવિષયક સાધનો વાપરવાં જોઈએ તેના વિચારમાં ઉતરું છું.

“પ્રાથમિક નીતિશિક્ષણમાં ત્રણ ભાગનો સમાવેશ થાય છે: પ્રથમ તો બાલકની લાગણીઓને નિર્મલ અને પ્રવૃત્ત કરીને તેની નીતિચુદ્ધિને ઉત્તેજિત કરવી જોઈએ; પછી તેને સંયમ શીખવવો જોઈએ, એટલે કે તે સર્વથા શ્રેયનું જ અનુસરણ કરી શકે; અને છેવટે વિચાર અને સર-લામણીથી તેને પોતાની સંસ્થિતિ પ્રમાણે કર્તવ્યનું જ્ઞાન થાય એવી યોજના કરવી જોઈએ.

“અત્યાર સુધી પહેલાં વે ઉદ્દેશોને માટે મેં જે ઉપાયો યોજેલા તેનું મેં વિવેચન કર્યું. ત્રીજાને માટે પણ એવાં જ સરલ સાધનો હતાં; તેને માટે પણ મેં બાલકોના નિત્ય વ્યવહારના અનુભવનો ઉપયોગ કરીને તેમને કર્તવ્યની સ્વચ્છતા કલ્પના આપેલી. ઉદાહરણ તરીકે, જ્યારે તેઓ ગરબડ કરતાં, ત્યારે હું તેમને જ સ્વચ્છ કરવાનું સોંપતો, અને પૂછતો કે એવી સ્થિતિમાં શીખવાય સ્વચ્છ? તેમનો સદસદ્વિચાર અને તેમની ન્યાયચુદ્ધિ ઘટું કરીને હમેશાં એટલી સત્યગ્રાહી માલુમ પડતી, કે હું તે કદાપિ ભૂલીશ નહીં.

* * * *

“આવું શિક્ષણ સંપૂર્ણ હોવું જોઈએ: અર્થાત્—તે આપણી વધી શક્તિઓ અને આવરણોને યોગ્ય હોવું જોઈએ; અને તે સરલતા, સ્નેહ, ઉત્સાહ, અને શાંતિપૂર્વક અપાવું જોઈએ. એથી કરીને મેલેમેલે શ્રેય અને સત્યને માટે આકાંક્ષા ઉત્પન્ન થશે, અને ઘણાં ઉપયોગી સત્યો મેલે મેલે હૃદયમાં સ્ફુરવા લાગશે.

* * * *

“મેં અભ્યાસનો કામની સાથે અને નિશાળનો કારખાનાની સાથે સંયોગ કરીને બનેને એક કરવાનો પ્રયત્ન કરેલો. પણ પદાર્થો, સાધનો, અને માણસો ન હોવાથી તેમાં હું ફત્તેહમંદ થયેલો નહીં. આશ્રમ વંધ

થયો તેની થોડો જ વખત પહેલાં કેટલાંએક વાઙ્કો કાંતતાં શીખેલાં; અને મને સ્પષ્ટ લાગેલું કે વચ્ચે એકત્ર થાય ત્યાર પહેલાં પ્રથમ તો વચ્ચે ઢૂંટાંઢૂંટાં સ્થાપિત થવાં જોઈએ, એટલે કે એક તરફ અભ્યાસ અને બીજી તરફ મહેનત.

“ પળ વાઙ્કોના કામમાં હું હમેશાં તરતના ફાયદા કરતાં તેમની શારીરિક કેલવણી ઉપર વધારે ધ્યાન આપતો, કે જેથી કરીને તેમની શક્તિ અને ચંચલતાનું પ્રસ્ફોટન થતાં આગલ ઉપર તેઓ પોતાનો નિર્વાહ ચલાવી શકે. એ જ શ્રેણીએ જે સામાન્ય રીતે શિક્ષણ કહેવાય છે તેની પળ હું શક્તિસંવર્ધનમાં જ પર્યાપ્તિ સમજતો; અને વિચાર તથા વિવેકનો ઉપયોગ કરવો પડે, ત્યાર પહેલાં ધ્યાન, અવલોકન, અને સ્મરણશક્તિના સમર્થનને આવશ્યક માનતો. મને લાગે છે કે આમ કરવાથી જે જલ્પકોનાં ઓટાં વિચારો સરલ અને સમજુ લોકોના અજ્ઞાન કરતાં સાર્વજનિક હિત અને સંવૃદ્ધિને વધારે હાનિ કરે છે, તેવા કદાપિ પેદા થશે નહીં.

“ એ સિદ્ધાંતને અનુસરીને પ્રથમ મારાં વાઙ્કોને વાંચન, લેખન, અને જોડણી શીખવવાની મેં વધુ અપેક્ષા રાખેલી નહીં; પણ જેમ વને તેમ તેમનાં મનને પૂર્ણ અંશે પ્રસ્ફુટિત કરવાની યોજનાઓ રચેલી.

“ ન્હાનામાં ન્હાની વાવતો પણ પૂર્ણ રીતે શીખવાની હું ઓંકરાંને ફરજ પાડતો, અને કદાપિ પાછલ પડવા દેતો નહીં; ઉદાહરણ તરીકે, એક વખત શીખાયેલો શબ્દ ફરીથી ભૂલાય, કે એક વખત સારી રીતે લખાયેલો અક્ષર બીજી વાર ખરાબ રીતે લખાય, એમ કદાપિ થવા દેતો નહીં. જેઓ નિર્વલ અને ધીમા હતા તેમને માટે હું સવૂરી રાખતો; પણ જેઓ એક વખત સારું કરીને ફરી તેવું સારું ન કરતા તેમના તરફ અતિશય સખત થતો.

“ તમે જાળીને કદાચ વિસ્મિત થશો કે મારા કામ તરફ સર્વથી વધારે સારી નજર સાધુઓ અને સાધ્વીઓની હતી. ટ્રટમેન સિવાય

થોડા જ માણસોને એ સંબંધી કશું જાણવાની અપેક્ષા હતી. જેમની મને સર્વથી વધારે આશા હતી, તેઓ તો પોતાના ઉત્કૃષ્ટ રાજકીય નિયો-ગોમાં ઇટલા વધા પ્રસ્ત હતા કે તેમને મારા ક્ષુદ્રક પ્રયત્ન સંબંધી વિચાર કરવાનો અવકાશ ન હતો.

“મારાં સ્વપ્નો આ પ્રકારનાં હતાં; પણ એ સ્વપ્નો જાગ્રત સૃષ્ટિમાં આવવાની તૈયારી હતી, ત્યાં જ મારે સ્ટેન્ડ્રા છોડવું પડ્યું.”

૧૧. પેસ્ટેલોપ્સીના અનુભવનું મહત્ત્વ.—ખરાં ઉત્કૃષ્ટ કામ તે કેટલા વચ્ચે સુધી ચાલ્યાં એ ગણનાથી મપાતાં નથી. પેસ્ટેલોપ્સીનો પાંચ માસનો પ્રયોગ શિક્ષણના ઇતિહાસમાં સર્વથી વધારે ધ્યાન આપવા લાયક બનાવોમાંનો એક છે. હવે તેને પૂરેપૂરો સંતોષ થયો, ખરો કેલ્વણી કેમ આપવી તેની ખબર પડી, અને ખરો માર્ગ જોયા પછી તેમાં ચાલવાને પોતાની મનુષ્યવર્ગ તરફ પ્રીતિને લીધે તે ઉત્સાહિત થયો. પણ તેને શી રીતે કામ શરૂ કરવું એ વાત શંકા હતી. કેલ્વણી સંબંધી તેના વિચારો વધા શિક્ષકોના વિચારોથી જૂદા હતા; અને એ વિપ્લવકાલમાં પણ આ ઉદ્ધારક સામે વક્તૃદૃષ્ટિથી જોવાય એ સ્વાભાવિક હતું. એક ચરિત્રલેખક કહે છે, કે “તેનાં વધાં લક્ષણો તેની વિરુદ્ધ હતાં: જાડી, અસ્પષ્ટ વાણી; ખરાબ અક્ષર; અલેખનનું અજ્ઞાન; વ્યાકરણશિક્ષણનો તિરસ્કાર. તેણે પ્રાણિશાસ્ત્રના જૂદાજૂદા ભાગોનો અભ્યાસ કર્યો હતો; પણ વર્ગીકરણ કે પરિભાષા પર ખાસ ધ્યાન આપ્યું ન હતું. તેને અંકગણિતની સાધારણ ક્રિયાઓ વિદિત હતી, પણ ગુણાકાર અથવા ભાગાકારનો યોગ્ય લાંબો દાખલો હોય તો તેને મુશ્કેલી પડવાનો સંભવ હતો; અને ભૂમિતિનું તો કદાચ એક પણ કૃત્ય કરવાનો તેણે યત્ન કર્યો ન હતો. ઘણાં વર્ષોથી તેણે એક પણ પુસ્તક વાંચ્યું ન હતું. પણ સાધારણ બુદ્ધિનો કોઈ પણ તરુણ જે જ્ઞાન એકાદવે વર્ષમાં મેળવી શકે તેને વધારે જે જ્ઞાન ઘણા ખરા શિક્ષકોને ન હતું તે તેની પાસે હતું;—તે મનુષ્યમનથી અને તેના પ્રસ્ફોટનના નિયમથી, તથા સ્નિગ્ધ વૃત્તિઓના સ્વરૂપથી અને તેમને

ઉત્તેજિત કરવાની કઠાથી લગભગ પૂર્ણ અંશે વાકેફ હતો. જનસ્વ-ભાવના પ્રસ્ફોટનું તો જાણે તેને પ્રત્યક્ષ જ્ઞાન થતું હોય તેમ લાગતું, અને તેનો તે અવિરત વિચાર કર્યા કરતો. ”

આ માણસને શિક્ષક થવાને ડમેદ હતો. પણ તેને નિશાલ કોણ સેંપે? કોઈ પણ તેમ કરવાને રાજી હોય એમ લાગતું ન હતું; અને વર્ન પાસેના વર્ગડોર્ફ શહેરમાં જો તેના થોડાવળા સમર્થ મિત્રો ન હોત તો શું કરવું તેનો તેને સૂઝ ન પડત.

૧૨. વર્ગડોર્ફનો નિશાલ.—વળી મુશ્કેલીઓ પછી પેસ્ટેલાય્સીને વર્ગડોર્ફની પ્રાથમિક શાળામાં છેક નીચલા વર્ગને શીખવવાનું કામ સોંપવામાં આવ્યું. આ વર્ગમાં ૫ અને ૮ વર્ષ વચ્ચેની વયનાં લગભગ ૨૫ છોકરાં હતાં. અહીં તેણે સિદ્ધ કરી આપ્યું કે તે માત્ર તરંગો ન હતો. પોતાની રીતે આ છોકરાંને આઠ માસ શીખવ્યા પછી તેને તેની પદ્ધતિ માટે જાહેર માન મળ્યું. વર્ગડોર્ફની શાળાકમિટીએ નિયમ પ્રમાણે પરીક્ષા લીધા પછી પેસ્ટેલાય્સીને નીચે પ્રમાણે લખી મોકલ્યું: “જૂઠીજૂઠી વૃદ્ધિનાં તમારાં ન્હાના વાલકોના આશ્ચર્યકારક અભ્યાસથી સ્પટ જગાય છે કે દરેક માણસમાં કંઈક હોય છે, અને વધા શિક્ષકોને માનસશાસ્ત્રના નિયમને અનુસરીને શક્તિઓ વિકસિત કરતાં આવડવાની જરૂર છે. તમારી પદ્ધતિથી કેલ્વળીનો પાયો કેવી રીતે નાખવો જોડે, કે જેથી તેના પર પાછલથી યોગ્ય હિમારત ઉઠાવી શકાય, તે તમે વતાવી આપ્યું છે. * * * * * પાંચ અને આઠ વર્ષની વચ્ચે પ્રચલિત દુઃખદાયક પદ્ધતિમાં વાલકોને વાંચન, લેખન, અને જોડણીનું જ્ઞાન થાય છે; પણ તમારા શિષ્યોએ એ વિષયોમાં અસાધારણ ફત્તેહ મેળવી છે એટલું જ નહીં, પણ કેટલાએકે સારા અક્ષર, આલેખન, અને હિસાવમાં પણ ડંચા પ્રકારનું નૈપુણ્ય પ્રાપ્ત કર્યું છે. વધાની અંદર ઇતિહાસ, પ્રાણિશાસ્ત્ર, માપનશાસ્ત્ર, ભૂગોલ વગેરેને માટે તમે એવી જિજ્ઞાસા ઉત્પન્ન કરી છે, કે જો મર્યાદાના શિક્ષકોને તેનો ઉપયોગ કરતાં આવડે, તો તેમનો ક્રમ ઘણો સરલ થઈ જાય. ”

આ પત્રને લીધે ૧૮૦૦ ના જૂન માસમાં પેસ્ટેલોય્સીને વર્ગડોર્ફની વીજી નિશાઠ સુપ્રત કરવામાં આવી. એ નિશાઠમાં ઢોકરા અને ઢોકરીઓ મળીને ૧૦ થી ૧૬ વર્ષ સુધીની વયનાં ૭૦ વાઠકો* હતું. અહીં તે પહેલાંના જેટલો ફત્તેહમંદ થયેલો નહીં. રામસાંઘર કરીને એક દશ વર્ષની વયનો ઢોકરો, કે જે પાઠઠથી વેર્ડનમાં પેસ્ટેલોય્સીને એક ઉપયોગી સહાય થઈ પડેલો, તેણે એ વખતનો વૃત્તાંત લખેલો છે. તેને એ વાત સ્પષ્ટ માલુમ પડેલી; એક એ કે પેસ્ટેલોય્સી વધુ માયાલુ પણ વધુ દુઃખી હતો; અને વીજી એ કે વાઠકો કશું શીખતાં નહીં અને ગમે તેમ વર્તતાં. ઘણા શિક્ષકો આ વૃત્તાંત વાંચીને પેસ્ટેલોય્સીને પરિહાસ કરે છે; પણ તેમ કરતાં પહેલાં થોડીએક હકીકત ધ્યાનમાં લેવાની છે. પહેલી એ કે વાઠક રામસાંઘરને પોતાના શિક્ષકની વિચિત્રતા વધારે સારી રીતે યાદ રહી હશે; પણ તેનું શિક્ષણ કેટલું ફત્તેહમંદ હતું તેનો તેનાથી નિર્ણય થઈ શક્યો નહીં હોય, કારણ કે તેના ઉદ્દેશની તેને ખબર ન હતી. વીજું, તેણે જોયેલું કે પેસ્ટેલોય્સીને છૂટા-છૂટા વિદ્યાર્થીઓને માટે નહીં પણ આલી નિશાઠને માટે આગ્રહ હતો. પણ જેને વર્ગડોર્ફની વહારની કશી ખબર ન હતી, તે ઢોકરાને એમ ક્યાંથી માલુમ પડે કે પેસ્ટેલોય્સીને માત્ર વર્ગડોર્ફનાં વાઠકોની નહીં પણ આલા યૂરપનાં વાઠકોની ચિંતા હતી? કારણકે વર્ગડોર્ફ પેસ્ટેલોય્સીને માન આપે કે કહાડી મૂકે, પણ તેનાથી તેને સમાવાય તેમ ન હતું. તેની અપેક્ષા વિશાળ હતી; તેનો પ્રદેશ બર્નથી અને સ્વિટ્ઝર્લેન્ડથી પણ આગળ વધતો હતો; આલા યૂરપના પ્રાથમિક શિક્ષણમાં ફેરફાર કરી નાખવાની તેને આંતુરતા હતી. તેના મનમાં જે સત્ય પ્રજ્વલિત રહેતું હતું તે તે નીચે પ્રમાણે પ્રદર્શિત કરે છે:—

“જો ગરીબને અને હલકામાં હલકા લોકોને મદદ કરવાની આપણી ઇચ્છા હોય, તો તેનો એક જ ઉપાય છે: નિશાઠોમાં સ્ત્રી કેઠવણી શરૂ કરવી, ईश्वरे આપણી પ્રકૃતિમાં જે નીતિ, બુદ્ધિ, અને શરીરની શક્તિઓનાં વીજ મૂકેલાં છે તે સ્ત્રીલવવાં, અને એ પ્રમાણે એવી

યોજના કરવી કે જેથી માણસ પોતે સંતોષમાં રહી શકે, અને વીજાને સંતોષ આપી શકે. આ રસ્તે જ જે માણસને આ વિશાળ જગતમાં કોઈ મદદ કરતું નથી, અને મદદ કરવાને चाहतું નથી, તે પોતે પોતાને મદદ કરતાં શીખશે.” “આજા યુરપમાં જે સુધારાની જરૂર છે, તે કંઈ શાळाગાડીને વધારે સારા ઘોડા જોડવાથી જ થાય તેમ નથી; તેટલા માટે તો ગાડીને ફેરવીને છેક નવે રસ્તે વાલવી જોડશે.”

૧૩. નવા માર્ગનું સંવિધાન. - પેસ્ટેલોઈસી હવે એ નવો રસ્તો તૈયાર કરવામાં ગૂંથાયો. અત્યાર સુધી તેની મવ્ય ફક્તેહો મગજની નહીં પણ હૃદયની શક્તિથી મઠી હતી; પણ શાळाના અભ્યાસક્રમમાં માત્ર હૃદયની જ નહીં પણ મગજની સુદ્ધાં શક્તિઓને વિકસિત કરવાની જરૂર હતી. પેસ્ટેલોઈસીને લાગ્યું કે વાલકો પોતાની મેલે જે અવલોકન કરે છે તેમાંથી જ વધી કેલવળીનો પ્રારંભ થવો જોઈએ. તે કહે છે, “તેમના ઇન્દ્રિયાનુભવને હું ખાસ મહત્ત્વ આપતો. અને પ્રાથમિક શિક્ષણનો નિરંતર વિચાર કરતાં મને પ્રતીતિ થઈ છે કે વાલક જન્મથી જ પોતાનો પહેલો પાઠ શરૂ કરે છે. વાલકની ઇન્દ્રિયો પ્રકૃતિની છાયાને ગ્રહણ કરતી થાય ત્યારથી જ પ્રકૃતિ તેને શીખવે છે. તેની નથી જિંદગી તે છાયા ગ્રહણ કરવાની શક્તિનું પરિણત સ્વરૂપ છે; તે શારીરિક સંવર્દનમાં વપરાવાનાં વધાં વલ્લતત્ત્વોની પ્રથમ પ્રવૃત્તિ છે; તે મનુષ્ય થનાર પ્રાણીની મોહનિદ્રામાંથી જાગર્તિની દશા છે. તેટલા માટે મનુષ્યની પોતાનાં યોગ્ય પ્રસ્ફોટન તરફ જે સ્વાભાવિક પ્રવૃત્તિ પ્રકટે છે, તેને મદદ આપવામાં જ શિક્ષણકલાની પર્યાપ્તિ થાય છે; અને એ કલા વાલકના પ્રસ્ફોટનને ઘટે તેવી રીતે તેના અનુભવને ગોઠવવામાં સમાયેલી છે. તેટલા માટે શિક્ષણથી તેને જે અનુભવ આપવાનો છે તેમાં અમુક વ્યવસ્થિત ક્રમ હોવાની જરૂર છે; અને જૂઠાંજૂઠાં જ્ઞાનના પ્રારંભ અને સંવર્દનનો ક્રમ જૂઠીજૂઠી શક્તિઓના ઉદ્ઘાટન અને સમર્થનને અનુકૂલ કરવાની અપેક્ષા છે. આ ઉપર

મને તરત માલુમ પડ્યું કે એ ક્રમ મનુષ્યજાનની વધી શાશ્વાતો માટે, અને વિશેષે કરીને જે મૂલતત્ત્વો ઉપર આપણી વિચારશક્તિનો આધાર છે તેને માટે નિર્ણાત કરવાની જરૂર છે. આ સિદ્ધાંતોને અનુસરીને જ લેખકો શાળાપુસ્તકો અને શિક્ષણકલાનાં પુસ્તકો રચી શકાય.”

પેસ્ટેલોન્સીએ કહેલું કે “મારી શિક્ષણને માનસશાસ્ત્રીય કરવાની ઇચ્છા છે;” અને તેનું તે એવું સ્પષ્ટીકરણ આપે છે કે મનુષ્યવુદ્ધિના પ્રસ્ફોટનના જે અનાદિસિદ્ધ નિયમો છે તેને અનુસરીને શિક્ષણ આપવું જોઈએ, પણ આ કામ એવું મહાભારત છે કે કોઈ પણ એક માણસથી—પેસ્ટેલોન્સી સુદ્ધાંતી—થઈ શકે નહીં. મનુષ્યમનનાં પ્રસ્ફોટનના નિયમો હજારો વર્ષોના શોધ પછી પણ હાલ પૂરેપૂરા નિર્ણાત થયા નથી; અને પેસ્ટેલોન્સીને તો પોતાના પુરોગામીઓના યત્નોની પણ માહિતી ન હતી. નિયમો અને તેમની યોજના શોધી કહાડવાને તેણે ભગીરથ પ્રયત્ન કરેલો; તોપણ જો તે એકલો રહ્યો હોત તો તેનાથી થોડું જ થઈ શકત. લુભાગ્યે તે પોતાના તરફ કેટલાએક તરુણ અને આગ્રહી સહાયોને આકર્ષી શક્યો; અને તેમણે ગુરુ પાસેથી ઉત્સાહ લઈને દર્શાવેલા માર્ગમાં ક્રમશઃ ચલ્યા. તેમણે ઘણું કર્યું; પણ એક વાત ગુરુથી અપાય તેવી ન હતી—તેની પ્રતિભા, નૈસર્ગિક શક્તિ.

આ જ અરસામાં અને તેને સહાયો આવી મળ્યા ત્યાર પહેલાં પેસ્ટેલોન્સીએ શિક્ષણના શુભેચ્છકોની સમાને માટે પોતાની પદ્ધતિનો એક વૃત્તાંત તૈયાર કર્યો; અને તેમાં પણ અમે ઉપર આપ્યા તે જ શબ્દોથી શરૂઆત થાય છે—“મારી શિક્ષણને માનસશાસ્ત્રીય કરવાની ઇચ્છા છે.” વધા શિક્ષણને પ્રત્યક્ષથી શરૂ કરીને તે તેની જૂદીજૂદી યોજનાઓ સમજાવે છે, અને પ્રસ્ફોટનનાં સામાન્ય સાધનો તરીકે નીચેના વિષયોને સ્વીકારે છે: માપા, આલેખન, લેખન, અંકગણિત, અને માપનશાસ્ત્ર. ગરીબની કેલવળીમાં તે ત્યારે અને ત્યાર પછી ઘણી અવમાનિત વે વસ્તુઓને વિશેષ મહત્ત્વ આપે છે: સંગીત અને સૌંદર્યની સહ-

દયતા. માતાનાં હાલરડામાંથી દેશ્વરસ્તવન પર્યંત એક ક્રમ વંધાવો જોડે; અને પ્રકૃતિના સૌંદર્યમાં જેથી મોહની લાગે છે તે વૃત્તિ કેલવ-
ળીથી વિકસિત થવી જોડે. “પ્રકૃતિમાં પુષ્કળ મનોહર દર્શનો છે,
પણ ગરીબો એ સૌંદર્યની કદર જાણી શકે કે તેમની કદર જાણવાની
શક્તિ પ્રસ્ફુટિત થાય, એવી કશી વ્યવસ્થા હજી સુધી યુરોપમાં થઈ
નથી. * * * જો કોઈ દિવસ પણ સાર્વજનિક શિક્ષણનો ઉદ્ધાર થશે,
અને તે પ્રકૃતિની જરૂરોને અનુકૂળ થશે, તો આ યાત્રી દૂર થયા વગર
નહીં રહે.”

અઢારમી સદીના છેલ્લા વર્ષમાં પણ હજી પેસ્ટેલોન્સી પોતાના
માર્ગને માટે મહેનત કરતો હતો; અને તેને સ્પષ્ટતાથી જોઈ શકતો ન
હતો. ૧૮૦૦ ના માર્ચમાં તે એક મિત્રને લખે છે, “લગભગ ૩૦ વર્ષથી
હું દારિદ્ર્યનું અસહ્ય દુઃખ સહન કરતો આવ્યો છું. * * * ત્રીશ
વર્ષથી મારે જિંદગીના ઘણા આવશ્યક પદાર્થોનો ત્યાગ કરવો પડ્યો
છે, અને યોગ્ય વસ્ત્રોના અભાવે જ ઘણી વાર લોકોની સંગતિથી દૂર
રહેવું પડ્યું છે. ઘણી વાર મારે ભોજનને અભાવે રસ્તે ચાલતાંચાલતાં
રોટલાનાં સૂકા કકડાથી નિર્વાહ કરવો પડ્યો છે. આ વધું ગરી-
બોને મદદ કરવાના હેતુથી જ મેં સહન કર્યું છે, અને કહું છું.” એ
સ્પષ્ટ હતું કે તેને પોતાને મદદ મળે ત્યાર પહેલાં તે ઓજાને મદદ કરી
શકે એમ ન હતું. આ વચ્ચે તેને જેવી જોડતી હતી તેવી મદદ આવી
મળી; તેને એક એવો સહાય મળ્યો કે જે મહેતાજી હોવા છતાં શીશ-
વાને ઉલ્લુક હતો, અને વીજાના વિચારો પ્રયુક્ત કરવાને તત્પર હતો.
આ માણસ— હર્મેન ક્રૂઝી ૨૫ વર્ષની વયનો હતો; અને ૧૮ વર્ષની
વયેથી ગાઈસનો ગામ્યશાળામાં શિક્ષકનું કામ કરતો હતો. એ
વચ્ચેનાં ફ્રાન્સ અને ઑસ્ટ્રિયા વચ્ચે લડાઈ ચાલવાથી એ પ્રદેશ નિ-
રાધાર થયો હતો; અને ઘણાં છોકરાં રક્ષણને માટે વીજા પ્રાંતોમાં
મોકલવામાં આવ્યાં હતાં. ફિશર કરીને એક પેસ્ટેલોન્સીના મિત્રે
વર્ગડોર્ફથી ગાઈસના પાદરીને લખ્યું; અને જણાવ્યું કે વર્ગડોર્ફના લોકો

૧ ગામનાં ૩૦ ઓકરાંની સંભાલ લેવાને રાજી છે, અને તેમને કોઈ શોખથી શકે અને દિવસે દેખરેખ રાખે તેવા માણસ સાથે તેમને મોકલી આપવાં. આ નિમંત્રણને અનુસરીને કૂડી વાઠકો સાથે વર્ગ-હોર્નમાં ઓવી પહોંચ્યો. વાઠકોને खुला મેદાનમાં ગોટવવામાં આવ્યાં; અને દયાલુ લોકોએ પોતાને ગમ્યાં તે આશ્રયાર્થે ટૂંટી લીધાં, ફિશર અને પેસ્ટેલોઈસીને જે મકાન સરકાર તરફથી સુપ્રત થયું હતું, તેમાં કૂડીને ઉતારી આપવામાં આવ્યો. કૂડીએ પણ તેમાં જ નિશાલ ડાહી. ફિશર થોડા વખત પછી મૃત્યુ પામ્યો; અને કૂડી કે જે તેટલા વખતમાં પેસ્ટેલોઈસીનો અનુયાયી થયો હતો, તેણે પેસ્ટેલોઈસીની સૂચના પરથી એકત્ર શાલા ચલાવવાનો નિશ્ચય કર્યો. ૧૮૦૦ ના જુલાઈની ૨૩ મી તારીખે વાઢી અને કિલ્લાનો જોડે તેટલો ભાગ મફત વાપરવાની પેસ્ટેલોઈસીને સરકાર તરફથી પરવાનગી મળી; અને એ પ્રમાણે વર્ગહોર્નનો પ્રખ્યાત આશ્રમ સ્થાપિત થયો.

થોડી ચાર પછી કૂડીએ ટોવલર અને વૂસ નામે વીજા વે સહાયોને તાલુકા કર્યા; અને એ મંડલનું તે પોતે નીચે પ્રમાણે વર્ણન આપે છે. “અમારા મંડલમાં આ પ્રમાણે ચાર જૂદીજૂદી જાતના માણસો હતા: * * * એક સ્થાપનાર, કે જેને લોકો તરંગી લેખક અને વ્યવહારને માટે અશક્ત ગણતા હતા તે, અને વીજા ત્રણ જુવાનો. તેમાંના એક ટોવલરે પોતાની જુવાની ગુમાવી હતી, અભ્યાસ મોઢો શરૂ કર્યો હતો, અને તેની શિક્ષણપ્રવૃત્તિએ તેના વર્તન અને બુદ્ધિને શોભે તેવું ફલ ઉત્પન્ન કર્યું ન હતું; વીજો વૂસ હતો તે સંગીત અને આલેખનમાં પોતાનો અવકાશ નિર્ગમન કરતો; અને ત્રીજો જે ધ્યાનશાળાનો શિક્ષક (કૂડી પોતે) હતો, તે પોતાનાં કામને માટે કશી તૈયારી વગર પોતાની ફરજ બને તેવી સારી રીતે વજાવવાને યત્ન કરતો. આ મંડલમાંથી ભાગ્યે એકને પણ પોતાનું ઘર હશે; અને તેથી જેઓ અમને જોતા, તેઓ અમારી શક્તિ વિષે વધુ ઉત્તરતું મત બાંધતા. અને તોપણ અમને ઓઢાવનારા જે આશા રાખતા, અને અમને પોતાને જે આશા

હતી, તે કરતાં પણ અમારું કામ વધારે સફળ થયું; અને અમારા પર લોકોનો પૂર્ણ વિશ્વાસ વેસી ગયો.

થોડી વાર પછી સરકારની મદદથી પેસ્ટેલોંય્સી અને ક્રૂઝીની સંયુક્ત શાળામાં શિક્ષકોને માટે એક ખાસ વર્ગ દાખલ કરવામાં આવ્યો; અને પ્રાથમિક શિક્ષકોને એક માસ પેસ્ટેલોંય્સી પાસે રહીને અભ્યાસ કરવા સારું મોકલવામાં આવ્યા. આશ્રમ ૧૮૦૧ ના જાન્યુઆરી માસમાં સ્થાપિત થયો, અને ત્રણ વર્ષ પુરેપૂરી ફત્તેહમાં ગયાં. તેમાં “ ઘર અને નિશાલમાં ભેદ હોવો જોડે નહીં ” એ પેસ્ટેલોંય્સીનો વિચાર પ્રયુક્ત થયો. એક પ્રસંગે કોઈ જોવા આવનારાએ કહ્યું, કે “ આ કંઈ નિશાલ નથી પણ કુટુંબ છે; ” અને પેસ્ટેલોંય્સીએ ઉત્તર આપ્યો, કે “ મારા મનથી એ જ તેની ઉત્તમોત્તમ પ્રશંસા છે.” જગ્યાનાં સંકોચને લીધે બાલકોની સંખ્યા ૧૦૦ ની નીચે રાખવી પડતી; અને એ બાલકો ઘણી છૂટ ધોગવતાં, તથા ફનામ વગર અને લગભગ સજા વગરે કામ કરતાં. સરકારી અને ખાનગી માળસોએ પરિણામોની ઘણી પ્રશંસા કરેલી.

૧૮૦૨ ના જૂન માસમાં વર્નની સાર્વજનિક શિક્ષણની મંત્રદસખાનો પ્રમુખ લખે છે: “ પેસ્ટેલોંય્સીએ વધા પ્રાથમિક શિક્ષણના વાસ્તવિક અને સાર્વત્રિક નિયમો શોધી કહાડ્યા છે. ” એક પ્રખ્યાત દ્રઢા લખે છે: “ બાલકો થોડું જાણે છે, પણ જે તેઓ જાણે છે તે સારી રીતે જાણે છે. * * * તેઓ સુખી છે, અને પોતાના કામમાં તેમને ઘણો રસ પડતો હોય એમ લાગે છે. આથી કરીને પદ્ધતિની શ્રેષ્ઠતા સૂચિત થાય છે. * * * દુનિયામાં વીજો પેસ્ટેલોંય્સી પેદા થતાં વાર લાગશે, તેથી મને લાગે છે કે તેની શોધના વધા લાભ તો ભવિષ્યમાં જ માલુમ પડશે.”

વિશેષે કરીને અંકગણિતમાં પદ્ધતિનો શ્રેષ્ઠતા પ્રકટ થતી. નૂર્નબર્ગનો કોઈ વ્યાપારી પેસ્ટેલોંય્સીથી વિરુદ્ધ વિચારોનો હતો તે જોઈને વિસ્મિત થયેલો, અને તેણે કબૂલ કરેલું, કે “ એ બાલકો અપૂર્ણ

છાની વિષમ ગણતરીઓ એવી સહેલાઈથી કરતાં હતાં કે તે જોડીને ગમે આશ્ચર્ય લાગેલું. ”

૧૪. પેસ્ટેલોપ્સી અને શહેનગાહ નેપોલિયન.— અત્યાર સુધી સ્વિટ્ઝર્લૅન્ડની ઉચ્છેદક પ્રવૃત્તિથી પેસ્ટેલોપ્સીને લાભ થયેલો એમ કહી શકાય; પણ હવેના પ્રત્યાગ્રાતથી તેને એ લાભના કરતાં વધારે હાનિ થઈ. સ્વિટ્ઝર્લૅન્ડ પોતાની ભવિષ્યની રાજકીય વ્યવસ્થા નિર્ણય કરવાને કેટલાએક મંત્રીઓને પારિસમાં નેપોલિયન પાસે મોકલી આપ્યા. આમાં પેસ્ટેલોપ્સી પણ નિમાયો; અને તે ભવિષ્યના રાજ્ય કરતાં ભવિષ્યની નિશાળોનો વધારે વિચાર કરતો કરતો ચાલી નીકળ્યો. પારિસમાં તેણે વોનાપાર્ટની મુલાકાત લેવાનો યત્ન કર્યો; પણ નેપોલિયને કહેવરાવ્યું કે તેને કક્કાની વાતો સંબંધી વિચાર કરવાને અવકાશ નથી. આમ છતાં તેણે એકદમ પેસ્ટેલોપ્સીને જો કહેવાનું હોય તે સાંભળી લેવાને મોકલ્યો; પણ એ ગાણિતિકને કેટલાએક ઇમેજોની માફક એવું લાગેલું કે “પેસ્ટેલોપ્સીમાં કંઈ નથી.” સ્વિટ્ઝર્લૅન્ડમાં પાછાં ફરતાં વૃક્ષે પેસ્ટેલોપ્સીને પૂછ્યું, “કેમ ! વોનાપાર્ટને મળ્યા ?” પેસ્ટેલોપ્સીએ ઉત્તર આપ્યો, “ના, હું વોનાપાર્ટને મળ્યો નહીં, અને વોનાપાર્ટ મને મળ્યો નહીં.” આ ઉત્તરમાં એ મહાન્ વિજેતાની સમાન હોય એવું સૂચન હોવાથી પેસ્ટેલોપ્સીના સમકાલીનોને દંભ જેવું લાગેલું; પણ વર્તમાન સ્થિતિ એમ્ત શબ્દોના ચોરસતા વતાવે છે. પ્રત્યાગ્રાતનું એ પરિણામ આવ્યું કે સ્વિટ્ઝર્લૅન્ડનું સંયુક્ત રાજ્ય બંધ થયું; અને ભિન્નભિન્ન પ્રાંતો પુનઃજીવિત થયા. આથી પેસ્ટેલોપ્સીની રાજકીય મદદની આશાઓ ઊડી ગઈ, અને તેના આશ્રસનું સ્થળ પણ લઈ લેવામાં આવ્યું. પેસ્ટેલોપ્સીને વર્ન નજીક મુન્શોનવરુસીના એક જૂના મઠમાં જઈને નિવાસ કરવો પડ્યો.

૧૫. ફેલનવર્ગ.—મુન્શોનવરુસીની પાસે હોફિલમાં ઇમેન્યુઅલ ફેલનવર્ગનું પયોગક્ષેત્ર હતું. ફેલનવર્ગ અને પેસ્ટેલોપ્સી જૂના મિત્રો અને પત્રવ્યવહારના સંબંધવાળા હતા; અને તેમને એકબીજાને માટે માન-

वृत्ति होवाथी, तथा पेस्टेलॉप्सी जेवो विचारमां अग्रणी हतो तेवो फेलनवर्ग व्यवस्थामां अग्रणी होवाथी, तेमना संयोगथी वच्चेने लाभ थवानो संभव देखातो हतो; पण तेम थवाथी सारं परिणाम आवेलुं नहीं. शिक्षकोनी, एवी इच्छा हती के व्यवस्थानुं काम फेलनवर्गने सोंपयुं, अने पेस्टेलॉप्सीनी इच्छा विरुद्ध तेम करवामां आवेलुं. पण पेस्टेलॉप्सी ए "लोहमनुष्य" साथे काम करी शक्यो नहीं; अने तेथी घणां आसंजगोमांथी एकने स्वीकारेने ते न्यूचेटलना सरोवरनी पासे आवेला वेडेनना किल्लामां जडने रह्यो. वर्ष एकमां तेना जूना सहायो तेने फरी आवी मळ्या; कारणके पेस्टेलॉप्सीना शासनाभाव करतां फेलनवर्गनुं शासन तेमने वधारे लाभकारक लाग्युं नहीं.

१६. वेडेननो आश्रम.—आ प्रमाणे शिक्षणना इतिहासमां सर्वथी प्रख्यात शाळांनी स्थापना थई. केटलांक वर्षों सुधी तेनी फन्नेह विस्मयकारक हती. बधा देशोमांथी शिक्षको आवता; तेमां केटलांक जुदांजुदां राज्यो पोतानां माणसोने पेस्टेलॉप्सीनी पद्धति शिखवाने मोकली आपतां ते हता. घणे दुर्धी वाळको पण आवतां; तेमां केटलांक पेस्टेलॉप्सीने सुप्रत थतां, अने केटलांक पोताना शिक्षक साथे वेडेनमां रहीने दिवसे ज आश्रममां आवतां. उत्साहनो तरंग परम सामर्थ्यथी उछळी नीकळ्यो; पण तरंगमां निश्चलत होती नथी; अने उत्साह नरम पडे छे त्यारे ऊलटी निराशा थाय छे. वेडेनमां पण एम ज थयुं; अने पेस्टेलॉप्सीनां जीवन पहेलां आश्रमना जीवननी समाप्ति थई. पण जे सिद्धांतो उपर अने जे वृत्तिथी तेणे काम कर्युं ते नष्ट थयां नहीं; अने जर्मनीमां तो हाल पण बधा प्राथमिक शिक्षको पोताने पेस्टेलॉप्सीथी उपकृत थयेला समजे छे.

१७. प्रोफेसर विलेमिननो वृत्तांत.—आश्रमना प्रथम दिवसोने प्रो. विलेमिने पोतानां वाळकोने सार वृत्तांत लख्यो छे ते घणो आकर्षक छे. ते १८०५ मां पोतानी आठ वर्षनी वये वेडेनमां दाखल थयला; अने त्यां वे वर्ष सुधी रहेलो. तेमांथी अमे

વર્ણન અહીં ઉતારીશું: “એક ઘણા કુરૂપ માણસને તમે જુઓ છો એમ ધારો; તેના વાઢ કટોર અને ઝમા છે, સ્ત્રો પર શીઝીના ઢાવ અને ક-રંચલી છે, દાઢી અસ્વચ્છ છે, ગલ્લે કંઈ વાંધેલું નથી, સુરવાલ વરા-વર વઢન વગરની અને મોજાં મોટા જાડા જોડામાં ઉતરી ગયેલાં છે; ચાલતાં ચાલતાં તે હાંફે છે અને ટેકે છે; તેની આંખ વચ્ચે એટલી વિ-કસે છે કે તેમાંથી વિદ્યુત્પ્રકાશ નીકળતો હોય એમ લાગે છે, અને કોઈ વાર એટલી મીંચાઈ જાય છે કે જાણે તે કંઈ આંતર વિચારને જોતી હોય; તેના વઢનમાં કોઈ વાર અતિ ગંભીર શોકચ્છાયા અને કોઈ વાર પરમ સ્વાસ્થ્ય સહિત સુખ દેખાય છે; તેની વાળી કોઈ વાર ધીમી અને કોઈ વાર ત્વારેત, કોઈ વાર કોમલ અને મધુર તથા કો-ઈ વાર ગર્જના જેવી છે; આવ્રા માણસને કલ્પો, અને તમે જેને અમે વા-વા પેસ્ટેલૉંસી કરીને કહેતા તેને પ્રત્યક્ષ જોશો. મેં તમને ચિતાર આપ્યો છે તેવો હોવા છતાં અમે તેને યાહતા; અમે વધા તેને યાહતા; કારણકે તે અમને વધાને યાહતો; અમે તેને એટલા યાહતા કે તેને થોડી વાર જોઈએ નહીં તો વ્યાકુલ થઈ જતા, અને તે દેખાયા પછી તેના વઢન પરથી અમારી આંખ ફેરવી શકતા નહીં.”

આ વચ્ચે તેના સહાયોની પગ તેના પર એટલી જ પ્રીતિ હતી; તેઓ ગમે તેવા ઉતારામાં રહેતા, અને પગાર લેતા નહીં. વિદ્યાર્થીઓ જે પૈસા આપતા, તે કુટુંબના અધ્યક્ષના ઓરડામાં મૂકવામાં આવતા; વ-ધા શિક્ષકોને તેની કૂંચી મળતી, અને તેમને વચ્ચો વચ્ચે દવાં હોય ત્યારે જોઈએ તેટલું નાણું તેમાંથી લઈ આવતા. આ વ્યવસ્થા અથવા અવ્યવસ્થાથી કેટલાક વચ્ચે સુધી વિલકુલ નુકસાન થયેલું નહીં. વિલેમિન કહે છે તે પ્રમાણે ક્રિશ્ચિયન ધર્મના પહેલા દિવસો જાણે ફરીને આવ્યા હોય તેવું જ થોડી વાર તો રહેલું.

૧૮. પ્રશિયાનો પેસ્ટેલૉંસીના મતનો સ્વીકાર.—આપણે જોયું કે શહેનશાહ નેપોલિયનને કક્ષાની ઘાતોનો વિચાર કરવાને અવકાશ ન હતો. પણ જે પ્રશિયાના પલતનતને તેણે ડોનાની (૧૮૦૬) લડા-

હમાં પાયમાલ કરી, તેણે ઢહાપણથી જોયેલું કે વાઙ્કોમાંથી માણસો થાય છે, અને તેમની કેલવણી પરથી તેઓ કેવાં માણસો થશે એ નિર્ણય થાય છે. પ્રશિયાની ફરી શી રીતે ઉન્નતિ થાય તેનો નિર્ણય કરવાનો હતો; અને રાજ્યકર્તાઓએ એવો નિર્ણય કર્યો કે લોકોને કેલવણી આપવાથી તે થશે. રાજાએ કહેલું, “આપણો મુલક ઓછો થયો છે; અને વહાર આપણી સત્તા તથા આવરૂ પડી માંગી છે. પણ દેશમાં સત્તા અને આવરૂ મેલવવાને આપણે મહેનત કરવી જોઈએ અને તે કરીશું. તેટલા માટે મારી એવી હચ્છા છે કે લોકોની કેલવણી ઉપર જેમ વને તેમ વધારે ધ્યાન આપવું.”

આ જ અરસામાં રાણી લુડગ્રાએ પણ પોતાના આલ્હિક પુસ્તકમાં નીચે પ્રમાણે લખેલું: “હું લીઓનાર્ડ અને ગરટ્ટુડ વાંચું છું, અને એ સ્વિસ ગામડાંમાં કલ્પના દ્વારા ક્રમગ કરતાં મને આનંદ થાય છે. જો મારાથી સ્વેચ્છા પ્રમાણે વર્તી શકાતું હોય તો હમણાં હું એક ગાહી લઈને સ્વિટ્ઝર્લૅન્ડમાં પેસ્ટેલોય્સીને મળવા જાઉં, તેનું ઉત્સાહથી કર-સંવાહન કરું, અને આંખનાં આંસુથી મારો ઉપકાર સૂચવું.” * પોતાના વંશુઓના શ્રેયને માટે શા સ્નેહ અને ઉત્સાહથી તે પ્રવૃત્ત થાય છે! વેશક, મનુષ્યવર્ગને માટે હું તેનો અંતઃકરણથી ઉપકાર માનું છું.”

આ પ્રમાણે અવેગતિના વલ્લતમાં પ્રશિયાએ ગંભીરતાપૂર્વક સાર્વજનિક શિક્ષણની યોજના હાથમાં લીધી, અને તેમાં પેસ્ટેલોય્સીએ વતાવેલો માર્ગ ગ્રહણ કરવાનો નિશ્ચય કર્યો. વલ્લી પેસ્ટેલોય્સીના સિદ્ધાંતો બુદ્ધિ અને હૃદયમાં સ્થાપિત કરવા સારુ તેની પાસે ૧૭ તરુણોને માકલી આપવામાં આવ્યા, અને તેમણે ત્રણ વર્ષ સુધી અધ્યયન કરવું એમ ઠરાવ થયો.

૧૯. અધઃપાતનાં કારણો.—આ વલ્લતમાં વાઙ્કોની નીરોગી અને સુખી જિંદગીનાં વૃત્તાંતો આપણને મળે છે; અને આથી કારકીર્દીમાં પણ પેસ્ટેલોય્સીનો એકેય શિષ્ય વિમારીથી મરી ગયેલો નહીં. સમર્થ શિક્ષકોના હાથ નીચે ૨૪ માંથી ૧૦ કલાક અભ્યાસમાં ગાઢવામાં

આવતા; પણ તેની અંદર કમરત, હાથનું કામ, અને સંગીતનો સુદ્ધા સમાવેશ થતો. શાળાજીવનનું એકાત્મ્ય પણ થોડા એક ઉત્સવદિવસોથી દૂર કરવામાં આવતું.

અને તોપણ આશ્રમની અંદર તેના વિનાશનાં बीज दाखल થયાં હતાં. અધઃપાતનાં ઘણાં કારણો હતાં, જોકે અંદર ફાટફુટ થઈ ત્યાર પહેલાં તે વધારા પ્રકટ થયાં ન હતાં.

પ્રથમ તો શાળાની નીતિ અને વ્યવસ્થાનો પેસ્ટેલોઝીની કુટુંબ-સંબંધ ઉપર આધાર રાખ્યો હતો. તેને વાલ્કોનો “ પિતા ” થવાની અપેક્ષા હતી. વર્ગડોર્ફમાં એ સંબંધ વાસ્તવિક લાગતો; પણ વેર્ડનમાં છોકરાંની સંખ્યા, અને તેમની માપા, રીતમાત, તથા અનુભવના મેદાને લીધે તે અવાસ્તવ થયો. છોકરાંઓ હજી તેને “ વાવા પેસ્ટેલોઝી ” કરીને કહેતાં; પણ જેવો રીતે એક પિતાને પોતાનાં ફરજંદોને ઓળખવાં જોડે તેવો રીતે તે તેમને ઓળખી શકેલો નહીં. આ પ્રમાણે સ્નેહનું નિયમન ધીમેધીમે અદૃશ્ય થયું, અને તેને સ્થલે શાળાનું નિયમન સ્થાપિત થયું નહીં.

વીજું, આપણાથી જોઈ શકાય છે કે વર્ગડોર્ફમાં પણ, અને વેર્ડનમાં વધારે અંશે, પેસ્ટેલોઝી અશક્ય વસ્તુઓને માટે યત્ન કરતો હતો. તેની યોજના પ્રમાણે વાલ્કોની શક્તિઓને અમુક વ્યવસ્થિત ક્રમમાં વિકસિત કરવાની જરૂર હતી, અને પહેલા યત્નોથી ભવિષ્યની મુશ્કેલીઓ દૂર કરવાની વાલ્કોની શક્તિ આવવાની હતી. પણ આવી કેલ્વર્ગી કંઈ ગમે તે વચે આપો શકાય નહીં, અને તોપણ ગમે તે વચનાં અને ગમે તે દેશનાં વાલ્કો આશ્રમમાં દાખલ થતાં. એ નવાં આશ્રમનારો પોતાના અજાનનો સ્વાગત થાય, અને તેમને નવે જ રસે વાલ્કો શકાય એ વચે તેવું ન હતું.

પણ આના કરતાં એક વધારે હાનિકારક बीज પણ દાખલ થયું હતું. પેસ્ટેલોઝી ૧૮૦૮ ના પહેલા દિવસના પોતાના માપણનાં શ્વેદપૂર્વક કહેતું, કે “ આ કામ સ્નેહથી સ્થપાયું છે, પણ સ્નેહ આ-

પગી પાસેથી અદૃશ્ય થયો છે.” આ સ્વરૂપ હતું; અને વિરોધનાં મૂલ્ય દેખાતાં હતાં તેના કરતાં વધારે ઝંડાં હતાં. જોસફ ડિમ્ડ કરીને એક ભરવાડનો છોકરો પોતાની ગણિતમાં નિપુણતાને લીધે શિક્ષક થયો હતો, અને આશ્રમની ઘણી કોર્સિનો તેના વિદ્યાર્થીઓ ઉપર આધાર હતો. પણ તેના વિચારો વીજા શિક્ષકોના વિચારથી છેક ભિન્ન હતા; અને નીંદરર કરીને એક પાદરી કે જે પર્યેષક વૃત્તિનો અને પેસ્ટેલોંય્સીનો મુખ્ય સહાયલેખક હતો તેની સાથે તેને સર્વથી વધારે વિરોધ હતો.

૨૦. આશ્રમનો અવદશા અને પેસ્ટેલોંય્સીનું મૃત્યુ.—થોડી વાર પછી ડિમ્ડ અને વીજા શિક્ષકો વચ્ચે વિરોધ ઇટલો વધી પડ્યો, કે ડિમ્ડને જતું રહેવું પડ્યું. ૧૮૧૦ માં તેણે વેર્ડન છોડ્યું, અને તે કહેવા લાગ્યો કે “ પેસ્ટેલોંય્સીનો આશ્રમ મનુષ્યજાતિને કલંકરૂપ છે.” હવેનો વ્યવસ્થાપક વ્યવસ્થા રાખવાની અનુપમ અશક્તિવાળો હોવાથી આશ્રમની છેક દુર્દશા આવી. પહેલાંના દિવસો જતા રહ્યા; અને નાનાની તંગી પડવા લાગી. પછીનાં પાંચ વર્ષોમાં દુર્દશા વધતી ગઈ, અને શિક્ષકોએ છેવટે સમર્થ ડિમ્ડને પાછો બોલાવવાનું વિનાશકારક પગલું ભર્યું. તે ૧૮૧૬ માં પાછો આવ્યો, પેસ્ટેલોંય્સીને તેણે વશ કર્યો, અને તેની પાસેથી તેના વધા પ્રમાણિક સહાયોને દૂર કર્યા. નીંદરર ગયો ઇટલું જ નહીં, પણ ક્રૂડી, અને પેસ્ટેલોંય્સીની નીમકહલાલ દાસો એલી-ઝાવેથ નીંદર, જે ક્રૂડીના માથેને પરણીને હાલ વિધવા થઈ હતી તેને પણ જતું રહેવું પડ્યું. પેસ્ટેલોંય્સીનો પૌત્ર ડિમ્ડની વહેનને પરણ્યો, અને આ પ્રમાણે કુટુંબગ્રાંથિ દૃઢ કરીને તેણે વૃદ્ધ પેસ્ટેલોંય્સી પર પૂર્ણ અધિકાર મેળવ્યો, અને છેવટે સુધી રાખ્યો. ડિમ્ડના સાથીઓના તેની શક્તિ અને પ્રમાણિકતા સંબંધી વિચારમાં મૂલ્ય થઈ હશે એમ જગાય છે. તેણે આશ્રમનો વિનાશ કર્યો; અને છેવટે ન્યાયાધ્યક્ષોએ તેને વેર્ડનમાંથી કહાડી મૂક્યો.

૧૮૧૬ માં પેસ્ટેલોંય્સીનો મુખ્ય આધાર ભાંગી પડ્યો હતો; તેની વહાલી સ્ત્રીનું મૃત્યુ થયું હતું; અને ડિમ્ડની જાળ પૂરેપૂરી પથરાઈ હતી.

વિસ્તારનું પ્રયોજન નથી. ૧૮૨૪ માં આશ્રમનો અંત આવ્યો, અને પેસ્ટેલોંય્સી ન્યુહોફમાં પોતાના પૌત્ર સાથે રહેવા ગયો. મૃત્યુ પહેલાં એક વાર તે કોઈ નિરાધારાશ્રમ જોવા ગયો હશે, ત્યાં વાલ્કોઈ “લીઓનાર્ડે અને ગરટ્ટુડ”માં આપેલું એક ગીટીનું ગીત ગાંહને તેના માથા પર મૂકવાને એક ઓકનું તાજ તૈયાર કરેલું. પળ તેની તેને ના પાડેલી, અને કહેલું, કે “હું તેને યોગ્ય નથી; તે નિર્દોષતાને માટે રાખી મૂકો.”

૧૮૨૭ ના ફેબ્રુઆરીની ૧૭ મી તારીખે ૮૧ વર્ષની વયે પેસ્ટેલોંય્સી નિદ્રાવશ થયો.

૨૧. પેસ્ટેલોંય્સીનો ઉદ્દેશ.— પેસ્ટેલોંય્સીએ કહેલું, કે “આજ્ઞા યુરપમાં જે સુધારાની જરૂર છે તે કંઈ શાળાગાડીને વધારે નારા ઘોડા જોડવાથી જ થાય તેમ નથી; તેટલા માટે તો ગાડીને ફેરવાંને છેક નવે રસ્તે વાળવી જોઈશે.” આ ઉપમાન કઠોર લાગે છે, પણ તે કદાચ જે ફેરફારની જરૂર હતી તેના કરતાં વધારે કઠોર નથી. આપણે પેસ્ટેલોંય્સીના મત પ્રમાણે સ્વરો માર્ગ કયો છે તે નક્કી કરીએ, અને પછી હાલની શાળાગાડી કયે માર્ગે ચાલે છે તેનો કોઈ પણ માણસ પોતાની મેળે નિર્ણય કરી શકશે.

પેસ્ટેલોંય્સીને જે ફેરફાર માટે સર્વથી વધારે આગ્રહ હતો તે ઉદ્દેશ સંબંધી હતો. નિશાળનો ઉદ્દેશ ભણાવવાનો નહીં પણ કેળવવાનો છે.

આ ઉદ્દેશના ફેરફારથી સ્વાભાવિક રીતે જ વીજા ઘળા ફેરફાર થાય છે. શાળામાં જ્ઞાન અને કલા મેળવવાની શક્તિથી માપીએ, તો કોઈ પરીક્ષકે કહ્યું છે તે પ્રમાણે ન્હાનાં છોકરાં નિશાળનો છેક નિરુપયોગી ભાગ છે. પણ જો નિશાળનો ઉદ્દેશ ભણાવવાનો નહીં પણ કેળવવાનો હોય, તો ન્હાનાં છોકરાં છેક નિરુપયોગી હોવાને વદલે સર્વથી વધારે ઉપયોગી છે. વધા પ્રકારની વટનાના વિસ્તારમાં પાછલા વચ્ચત કરતાં શરૂઆતના વચ્ચત પર વધારે આધાર રહે છે; અને એ નિયમ મનુષ્યમનને પણ લાગુ પડે છે, એમ સ્વીકારવામાં શંકાનું કારણ નથી.

આ કારણને લીધે પેસ્ટેલોંપ્સીના વચ્ચે પછી શિક્ષણશાસ્ત્રે મુખ્યત્વે કરીને ન્હાનાં છોકરાંનો જ વિચાર કર્યો છે. સિદ્ધાંત એ રહ્યો છે કે ન્હાનું બાળક એ અસ્ફુટિત ઘટના છે, અને કેલ્વર્ણીથી એ સ્ફુટિત થાય છે. તેટલા માટે પેસ્ટેલોંપ્સીના મતનું રહસ્ય મુખ્યત્વે કરીને તેની પદ્ધતિમાં નહીં પણ તેના ઉદ્દેશમાં સમાયેલું છે; તેની ક્રિયામાં નહીં પણ તેના પ્રયત્નમાં રહ્યું છે.

ઉપર પ્રમાણે પેસ્ટેલોંપ્સીએ વિદ્યદર્શને મનુષ્યના સ્વભાવ અને ભાવી પર વિચાર કરવાનો, તથા કયે માર્ગે એ ભાવી તરફ તેને યોગ્ય રીતે લઈ જવાય, તે સંબંધી વિચાર કરવાની ફરજ પાડેલી. એ વસુધા સમગ્રને કુટુંબક પ્રમાણે યાદનારો હતો. સ્વિસ લેહુત વર્ગની અવદ-શાથી લિજ્જત થયેલો છતાં તેને પૂર્ણ શ્રદ્ધા હતી, કે યત્નથી તેમને મનુષ્ય-ત્વને યોગ્ય સ્થિતિ પ્રાપ્ત કરાવી શકાય. તેમની ઉન્નતિના ઉપાયો માટે તેણે શોધ કરેલી, અને નિશ્ચય કરેલો કે એ વહારની સંસ્થિતિ હુધાર-વાથી નહીં, પણ તેમને માટે નિર્ણાત થયેલી ઈશ્વરી યોજના સફળ કર-વાથી અને તેમને ઈશ્વરદત્ત શક્તિઓનો ઉપયોગ અને તેમના અસ્તિ-ત્વનું જ્ઞાન મલકવાથી જ બની શકશે. તે કહે છે, “ન્હાનપણથી જ ગરીબ અને દુઃખી માણસો માટે મહેનત કરવાની ફરજ મને ઉત્ક્રાંત અને આવશ્યક લાગતી; * * * કે જેથી કરીને તેઓ પોતાને મલેલી શક્તિઓ જાગ્રત થવાને લીધે મનુષ્યત્વનું ગૌરવ સમજે, અને ‘મનુષ્ય ઈશ્વરની પ્રતિકૃતિ છે, તથા ઈશ્વરી સંતાન તરીકે આચરવાનો તેનો ધર્મ છે’ એ સત્ય તેઓ અનુભવમાં લાવે.” “ન્હાનપણથી શારી-રિક અને માનસિક કેલ્વર્ણી તરફ આટલું વધું ધ્યાન લેવામાં મારો શો હેતુ છે? કારણકે એથી એક ઉચ્ચતર ઉદ્દેશ તરફ ક્રમણ થાય એમ હું માનું છું: એથી કરીને મનુષ્યો ઈશ્વરદત્ત શક્તિઓનો અનિયંત્રિત અને સંપૂર્ણ ઉપયોગ કરી શકે છે; એથી કરીને સમગ્ર મનુષ્યવર્ગની પૂર્ણતા એમની પ્રવૃત્તિનું લક્ષ્ય થાય છે; અને જે સર્વજ્ઞ અને પરમ સમર્થ સત્તાએ તેમને ઉત્પન્ન કર્યા છે તેનાં સાધન તરીકે તેઓ પોતપોતાની પદ્ધતિમાં રહીને આચરણ કરી શકે છે.”

શિક્ષણના આ ઉત્કૃષ્ટ ઉદ્દેશ પર શ્રદ્ધા હોવાથી પેસ્ટેલાંપ્સીને વધા માણસોને સરસી વાલકેલવળી મળે એવી અપેક્ષા હતી. તે કહે છે, “દરેક મનુષ્યનો તેને મળેલી શક્તિઓના સંવર્દન પર હક છે; અને વાલ્યાવસ્થાના રક્ષકોનું એ મોટામાં મોટું કર્તવ્ય છે.”

૨૨. માતાને સંવોધન.— પેસ્ટેલાંપ્સીએ તેટલા માટે માતાઓના હાથમાં જે શક્તિ રહેલી છે તેની તેમને પ્રતીતિ કરાવવાને અને તેનો સદુપયોગ શીખવવાને આવેશથી સંવોધન કરેલું. “માતા વાલકના સંવર્દનમાં મુખ્ય સહાય થવાને વધી રીતે યોગ્ય છે અને ईश्वरથી જ તે માટે નિર્મિત થયેલ છે; * * * અને તેનામાં માત્ર સવિધેક સ્નેહનો જ અપેક્ષા છે. * * * ईश्वરે તારા વાલકને મનુષ્યની વધી શક્તિઓ આપેલી છે, પણ મુખ્ય પ્રશ્ન અનિર્ણીત રહે છે — એ કે આ બુદ્ધિ, આ હૃદય, અને આ શક્તિનો કેવી રીતે ઉપયોગ કરવો? કેની સેવામાં નિયોગ કરવો? કહે છે કે ખુદાએ કોઈ પુરાના પીરને માટે બેઠે-સ્તનો દરવાજો ઉઘાડેલો, અને ત્યાં પહોંચવાની સીડી પણ તેને વતાવેલી. એ સીડી હજી દરેક આદમીને માટે खुली છે; તારા વાલકની આગલ પણ તે મોજૂદ છે. પણ તેના પર ચડતાં તેને શીખવવું જોઈએ. એ પ્રયાસ માત્ર બુદ્ધિથી કે માત્ર હૃદયના આવેશથી સફળ થાય તેવો નથી; તેની સફળતા માટે તો એ બન્ને શક્તિઓનો યોગ થવાની જરૂર છે. એ શક્તિઓ ईश्वરે જ તેને આપેલી છે પણ તે પ્રસ્ફુટિત થવામાં તારી મદદની જરૂર છે.” “માતાનો સ્નેહ એ શિક્ષણમાં મુખ્ય સાધન છે. * * * એ જ દ્વારા વાલકને ईश्वર પર સ્નેહ થઈ શકે છે.”

૨૩. શિક્ષકનું કર્તવ્ય.— પેસ્ટેલાંપ્સીના પ્રસ્ફોટનસૂત્ર પ્રમાણે તેની યોજનામાં જ્ઞાનદાન અને ધંધાની કેલકવળીની ગૌણતા છે. “શિક્ષણમાં વાલકોને શું આપવું જોઈએ એ વિચાર કરવાને વદલે તેમનામાં સ્ફુટિત રૂપે નહીં તો વીજ રૂપે શું રહેલું છે, તેનો વિચાર કરવો જોઈએ. આપણે યાદ રાખવું જોઈએ કે માણસની વધી શક્તિઓ ईश्वરદત્ત છે, અને તે તેના ઉપયોગને માટે ईश्वરને જવાબદાર છે; તેટલા માટે શિક્ષ-

ગમાં બાલકને કેવો બનાવવો જોઈએ તેનો નિર્ણય કરવાનો નથી, પણ તે કેવો થવાને નિર્મિત થયો છે તેનો નિર્ણય કરવાનો છે. ”

શિક્ષકનું કર્તવ્ય આ પ્રમાણે બાલકના તન, મન, અને હૃદયના વિકાસમાં સ્નેહપૂર્વક નિરીક્ષણ રાખવાનું છે.

૨૪. નીતિની કેળવણી.— એટલું ફરીફરીને કહેવાની જરૂર છે કે પેસ્ટેલૉંચ્સી બુદ્ધિની કેળવણીના કરતાં નીતિની કેળવણીને પ્રાધાન્ય આપે છે; અને શિક્ષણના કામમાં હૃદયથી-સ્નેહથી- ગમે તે ચમત્કાર થઈ શકે એમ માને છે. તેની નીતિશિક્ષણની પદ્ધતિ તેના પોતાના પત્રમાં સુપ્રદર્શિત થયેલી હોવાથી આ સ્થળે વધારે કહેવું અનાવશ્યક છે.

૨૫. બુદ્ધિની કેળવણી.— પેસ્ટેલૉંચ્સી લાંકની માફક જ્ઞાનને છેલ્લું મૂકતો નથી, તેમ રૂસોની માફક પહેલાં વાર વર્ષોમાં તેનો પ્રતિ-રોધ સુધ્ધાં કરતો નથી; તેને જ્ઞાનની અપેક્ષા છે, પણ જ્ઞાન શક્તિઓનું સંવર્ધન કરે તેવી રીતે આપવાની અપેક્ષા છે. એવી રીતે જ્ઞાન આપવાની પદ્ધતિને તે “પ્રત્યક્ષ” કહે છે; અને એક ફ્રેંચ લેખક તેનો અર્થ નીચે પ્રમાણે સમજાવે છે.

“પ્રત્યક્ષ એ મનુષ્યબુદ્ધિની સર્વથી સ્વાભાવિક પ્રવૃત્તિ છે; એથી કરીને મનુષ્ય કશા પ્રયાસ, સંદેહ, કે વ્યવધાન વગર વસ્તુસ્થિતિને ગ્રહણ કરે છે. પ્રત્યક્ષ સાધારણ રીતે ઇન્દ્રિયાર્થસંનિકર્ષને માટે વપરાય છે; પણ જ્યારે કોઈ વિચાર પણ તેટલો જ પ્રતીત થયો હોય, અને તેટલો જ પ્રમાણોત્તર લાગતો હોય, ત્યારે આપણે તે ‘પ્રત્યક્ષ’ થાય છે એમ કહી શકીએ.”

લાંકે પણ કહેલું, કે “જ્ઞાન એ બુદ્ધિનું આંતર પ્રત્યક્ષ છે; અને જો તેમ હોય તો આપણે વીજાની આંખથી જોઈ શકીએ એમ માનવું, એ મૂર્ખતા છે;” પણ લાંકે માનેલું કે બાલકોમાં એ પ્રત્યક્ષ કરવાની શક્તિ હોતી નથી. તેટલા માટે તેને બાલકો શું શીખે છે તેની થોડી જ દરકાર હતી; અને નિશાલનો ઉદ્દેશ તેના મત પ્રમાણે એટલો જ હતો કે

તેથી વાલકો રસઝતા અટકે. પેસ્ટેલોગ્સીજી જોયું કે વાલક જન્મથી જ અભ્યાસ કરવા માંડે છે, અને તેથી કોઈ પણ વયે તેની કેલવણી શરૂ કરી શકાય. પણ વાલક કેવી રીતે શીખે છે ! બીજા માણસોના અનુભવો અને વિચારોના શબ્દો સાંભળવાથી નહીં; પણ તેના પોતાના અનુભવોથી અને ઈથી સૂચિત થયેલા વિચારોથી.

વાલકોની આગઝ તેમની સંસ્થિતિ સંબંધી જ્ઞાન પૃથક્કરણ કરીને ઈવી રીતે મૂકવું કે તેની વૃદ્ધિ તેના પર પ્રવૃત્ત થઈ શકે, ઈમાં પેસ્ટેલોગ્સીની યોજના પ્રમાણે ધરી શિક્ષકેલા સમાયેલી છે. ઈ રીતે તેઓ થોડું શીખે છે; પણ જેટલું શીખે છે, તેટલું તેમનું પોતીકું થાય છે. તેમનું જ્ઞાન વાસ્તવિક થાય છે; કારણકે તેમને શું વિચાર કરવો ઈ શીખવવામાં આવતું નથી પણ વિચાર કરતાં જ શીખવવામાં આવે છે. શિક્ષક માત્ર અવલોકનને માટે સાધનો અને પ્રસંગોની યોજના કરે છે, અને સ્નેહપૂર્વક નિરીક્ષણ રાખે છે. તે કદાપિ સંવિક્ત વસ્તુઓ—જેવી કે વ્યાખ્યાઓ અને નિયમોથી શરૂ કરતો નથી, પણ સંહત વસ્તુઓ અને વનાવોથી શરૂ કરે છે. તે પહેલા પદાર્થો અને પછી શબ્દો, પહેલી પૃથક્પૃથક્ હકીકતો અને પછી સામાન્ય નિયમો આપે છે. વાલકને આંધ, કાન, અને આંગઝીઓ છે; તેનો તે વસ્તુઓ પર ઉપયોગ કરીને જ્ઞાન મેલ્લે છે. પ્રાથમિક શિક્ષણ ઈ ઉપયોગમાં જ પર્યાપ્ત થાય છે: તેથી વાલકને પોતાની શક્તિઓનું માન થાય છે, તેના મનનું રૂપ બંધાય છે, અને તે ભવિષ્યને માટે યોગ્ય થાય છે. ટૂંકામાં પેસ્ટેલોગ્સીની પદ્ધતિ પૃથક્કરણની અથવા જ્ઞાન શોધવાની છે; સંયોજનની અથવા જ્ઞાન આપવાની નથી.

૨૬. હાથની કેલવણી.—પેસ્ટેલોગ્સી નીતિ અને વૃદ્ધિની કેલવણીની સાથે હાથની કેલવણીને પણ ઘણું મહત્ત્વ આપે છે. તે માને છે કે કામ કરવાની ટેવથી વાલકોમાં સ્વમાન આવે છે, અને તેમનો શાલ્લાનુભવ પછીના અનુભવ સાથે સંયુક્ત થાય છે. આપણને પણ હવે માલુમ પડ્યા લાગ્યું છે કે કેલવણીમાં મનની સાથે તનનો પણ સંબંધ

છે; અને યથી પુસ્તક વગર મન શીઘ્રી શકે છે. એ સત્યનો સ્વીકાર થશે, ત્યારે વીજા ઘળા ફેરફારો થવાનો સંભવ છે.

૨૭. ઉપસંહાર.— પેસ્ટેલોંગ્સોના જે મુખ્ય સિદ્ધાંતો આપણે જોઈ ગયા, તેને જોસફ પેન પોતાના વ્યાખ્યાનને અંતે નીચે પ્રમાણે સ્ફુટ કરે છે.

૧. શિક્ષણના સિદ્ધાંતો ગમે તેમ બનાવવાને વદલે જનસ્વભાવની અંદર શોધવા જોઈએ.

૨. જનસ્વભાવ એ એક ઘટના છે—તે શરીર, નીતિ, અને બુદ્ધિ સંબંધી શક્તિઓનો સમૂહ છે; એ શક્તિઓ પ્રસ્ફોટન માટે સ્વતઃ પ્રવૃત્ત થાય છે, અને તેને પાત્ર છે.

૩. શિક્ષકનું કર્તવ્ય એ પ્રકારનું છે. તેણે પ્રતિરોધો દૂર કરીને શિષ્યના આત્મવિકાસને અવકાશ આપવો જોઈએ; તથા તેને આત્મશક્તિઓનો ઉપયોગ કરવાને ઉત્તેજિત કરવો જોઈએ, ઉપયોગને માટે સાધનો તથા પ્રસંગો આપવા જોઈએ, અને તેની પ્રવૃત્તિનું સંમાલ્લચો નિરીક્ષણ કરવું જોઈએ.

૪. આત્મવિકાસ વાહ્ય વસ્તુઓથી इन्द्रियो દ્વારા મળેલા અનુભવની સાથે શરૂ થાય છે; એ અનુભવ મનમાં જ્ઞાનનું રૂપ પકડે છે, અને તે વધા જ્ઞાનનો પાયો છે.

૫. સ્વતંત્રતા અને સ્વપ્રવૃત્તિથી જ મન પોતાને કેળવી શકે છે, અને શક્તિ તથા સ્વાર્થનિતા પ્રાપ્ત કરે છે.

૬. ક્રિયાનૈપુણ્ય માત્ર જ્ઞાન ઉપર નહીં પણ ક્રિયાશક્તિઓના ઉપયોગ ઉપર પણ આધાર રાખે છે; તોપણ જ્ઞાન અને કર્મ વચ્ચે સાથે થવાની જરૂર છે.

૭. વધી કેળવણી વાલકના પ્રત્યક્ષથી અને સ્વાનુભવથી શરૂ થવી જોઈએ. યથી વિરુદ્ધ માર્ગે માત્ર શાબ્દિક અને અવાસ્તવ જ્ઞાન મળે છે. પહેલી વસ્તુ અને પછી શબ્દ.

૮. વાલકે જે સ્વાનુભવથી મેલવ્યું છે તે તે જાણે છે, અને પાતાના શબ્દોમાં સમજાવી શકે છે; તેમ કરી શકવું એ તેના અવલોકન અને જ્ઞાનની કસોટી છે.

૯. સ્વાનુભવની અપેક્ષા એ શિષ્યના મનને પાસેના પરિચિત પદાર્થો-થી શરૂ કરવાની ફરજ પાડે છે; અને તેટલા માટે તેની સંહતથી સંવિ-ક્ત તરફ, પૃથક્થી સામાન્ય તરફ, અને પરિચિતથી અપરિચિત તરફ સંક્રાંતિ થાય છે.

પણ પેસ્ટેલોપ્સીના સિદ્ધાંતો જાણવાથી જ તેની મહત્તાનો પૂરો-પૂરો ખ્યાલ આવી શકતો નથી. એટલું જણાવું કે તેનામાં કંઈ અપૂર્વ મોહની હતી; અને તેની શહેનશાહોને પણ અસર થતી. એ મોહની ઘણું કરીને તેના કારુણ્યપૂર્ણ હૃદયની હતી;—તેના નિસ્તીમ સ્નેહની, આસ્થાની, અને પરાર્થપરાયણતાની હતી. પ્રખ્યાત ફિલસૂફ ફિઝ્ટે કહેલું, કે “ પેસ્ટેલોપ્સીના આશ્રમમાંથી જ જર્મન પ્રજાનો ઉદ્ધાર થશે એમ મને લાગે છે.”

૨૮. વ્યવચ્છેદક સંક્ષેપ.—૧. ઉદ્દેશ જાણવાથી માર્ગ જણાય છે; અને પ્રાપ્ત કરવાના આવેગથી માર્ગ થાય છે. આ પ્રમાણે શિક્ષણના ઉદ્ધારકોના બે વર્ગ પડે છે. કેટલાક બુદ્ધિવલ્લથી લક્ષ્યને જુએ છે, ત્યાં પહોંચવાને માટે અમુક વ્યવસ્થિત માર્ગનો નિર્ણય કરે છે, અને તેઓ પોતે અથવા પાછલથી કોઈ એ માર્ગમાં પ્રયાણ કરે છે. બીજાઓ અમુક પ્રવલ્લ મનોભાવથી પ્રવૃત્ત થાય છે; અને આવેશને લીધે લક્ષ્યનું સ્થાનક અને સ્વરૂપ સુદ્ધાં વરાવર જોઈ શકતા નથી. કેટલાકનો હેતુ બુદ્ધિગત અને કેટલાકનો હૃદયગત હોય છે; અને ઘણું કરીને એકનું પ્રાધાન્ય હોય ત્યાં બીજાની ગૌણતા હોય છે.

૨. પેસ્ટેલોપ્સીનું હૃદય આવેશમય હતું. તેને ઘણું લાગતું; પણ તે સ્પષ્ટતાથી જોઈ શકતો નહીં. તેના આવેગો પરમ ઉદાર અને ઉત્કૃષ્ટ હતા; પણ વ્યવહારમાં વસ્તુસ્થિતિ વરાવર ન જોવાથી પદેપદે તેના કાર્યને હાનિ થયેલી.

૩. વ્યવસ્થા, સૌષ્ઠ્ય, વગેરેથી માપીએ તો પેસ્ટેલોવ્સ્કીની શાळाઓ નિષ્ફળ થયેલી; પણ સ્થાપનારની દયા, પરાયણતા, અને સ્વાર્પણથી આજના શિક્ષકવર્ગમાં પ્રસરેલા નવા ચૈતન્યથી માપીએ, તો તે પરમ સફળ થયેલી, આધુનિક ધોરણથી વિચારીએ તો પેસ્ટેલોવ્સ્કી શીખવનાર તરીકે કેક સાધારણ પણ કેલવનાર તરીકે સર્વોત્કૃષ્ટ હતો.

૪. યુવકો કેલવણી એ ઉદ્ગેહ છે, આંતર જીવનનું બાહ્ય પ્રસ્ફોટન છે, એ કલ્પના નવીન નથી; પણ પેસ્ટેલોવ્સ્કીએ તેને જીવન આપ્યું ત્યાં સુધી તે મૃતપ્રાય હતી.

પ્રકરણ ૧૪.

કેટરિક પ્રવલ.

૧. પ્રવલ (૧૭૮૨-૧૮૬૨).—હવે આપણે શિક્ષણના ઇતિહાસમાં સર્વથી કઠિન મ.ગનાં આવ્યા છીએ. વાલ્વાટિકા (કિન્ડરગાર્ટન) ના પ્રખ્યાત યોજનાર ફ્રેડરિક પ્રવલના કેટલાક વિચારો એવા છે કે જે સમજતાં તેનામાં અર્ધાંશીન શિક્ષણવિચારની પરિણતિ થતી હોય એમ આપણને લાગે છે; પણ તેના ઘણા વિચારો દુર્ગમ્ય છે. કેટલાંકક ઇતિહાસકો તેના અર્થરહિત લાગતા અધ્યાત્મવાદ ઉપર મોટો દોષ મૂકે છે; અને તેની મહત્તામાં એ ન્યૂનતા ગમે છે. અમે તેના જે વિચારો સ્પષ્ટ સમજાય છે તેનું નિરૂપણ માત્ર આપીશું.

૨. તેનું નારુપ્પ.—પ્રવલ ૧૭૮૨ માં થુર્નિંગિયામાં જન્મ્યો હતો. કોમેનીસની મ.ફક તેની વાલ્યાવસ્થા દુઃખી હતી, અને તેના સ્વરૂપથી મોટી વયે પણ તેને વાઝકોનું સુખ વધારવાની અતિશય આકાંક્ષા રહેતી. જન્મ પછી થોડે વયે તેની માતાનું મૃત્યુ થયું, અને તેને તેના પિતા તથા મામાએ ઉછેર્યો. મામાએ તેને નિશાળે મોકલ્યો; પણ ત્યાં તે ઘણા વિચારવંત છોકરાઓની પેઠે મૂર્ખમાં લખનો. આંખી જિંદગીમાં વસ્તુઓના ગૂઢ સંબંધો અને તેમની અંતઃસ્થિત એકતા શોધવાનો તેનો પ્રયાસ હતો. પણ નિશાળના વિષયોમાં તેને કશી એકતા લાગી નહીં; અને શિક્ષકોની લાગર તે કશું શીખ્યો નહીં. પરિણામે એ થયું કે તેને વિદ્યાલયમાં અભ્યાસ કરવા જવાની રજા ન મળી, અને તેને જંગલખાતાના કોડ લોકર પાસે કામ શીખવા રહેવું પડ્યું. ત્યાં જંગલમાં ફરીફરીને તેને પ્રકૃતિનો તારો અનુભવ થયો; અને કશા શાસ્ત્રશિક્ષણ વગર તેને કુતરતી નિયમોની એકતાનું જ્ઞાન થયું.

કેટલાંક વર્ષો સુધી જૂઠાજૂઠા ધંધાઓમાં મટક્યા પછી તે થોડો વયે વિદ્યાલયમાં પણ જઈ આવ્યો; પણ તેને પોતાની શક્તિઓને જોઈ તેણે ' ગુરુત્વમધ્યવિદુ ' મળ્યું નહીં. છેવટે તે મળી આવ્યું.

પ્રાંકફર્ટમાં એક શિલ્પી પાસે હતો, ત્યાં તેને મુનર કરીને એક શિક્ષકની સાથે સંબંધ થયો. તેણે તેને શિક્ષક થવાને હરકેર્યો.

ફ્રાંકફર્ટની જિંદગીમાં આ પ્રસંગ પરિવર્તનકીલ હતો. ત્રીશઞ્ચાલીશ વાલ્કોના વર્ગમાં આવ્યો કે તરત તેને એમ થયું કે હવે જોડતું હતું તે મળ્યું: “પાળીમાં માછલી પકી હોય તેના જેવું લાગ્યું.” થોડી વાર તો એવું સુખ રહ્યું; પણ પછી પોતાનું કર્તવ્ય બરાબર સફળ કરવાને કયાં સાધનો લેવાં તેના ચિંતનમાં તે પડ્યો. તેના પોતાના અનુભવથી અને પ્રકૃતિનાં અવલોકન પર વિચાર કરવાથી તેને રસ્તો તો મૂક્યો, પણ જ્ઞાન અને અનુભવ બન્નેમાં ન્યૂનતા હતી. એ પૂર્ણ કરવાનો તેણે નિશ્ચય કર્યો.

આ અરસામાં તેણે પેસ્ટેલોપ્સીના ગ્રંથો વાંચ્યા, અને તેની ઇટલી અસર થઈ કે તે વેર્ડન જઈને બે વર્ષ સુધી રહ્યો. પણ તેનાથી પણ એને સંતોષ થયો નહીં. મનુષ્ય અને પ્રકૃતિ બન્ને એક શક્તિનાં વાલ્કો હોવાથી બન્નેને માટે એકસરખા નિયમો હોવા જોઈએ એવી અદ્ધાને સ્ત્રીએ તેને પ્રાકૃતિક શાસ્ત્રની વધારે અપેક્ષા હતી, અને પેસ્ટેલોપ્સીની યોજના તેને પૂરેપૂરી શાસ્ત્રીય લાગી નહીં. પોતાની જિજ્ઞાસા તૃપ્ત કરવાને તે ફરીથી વિદ્યાલયમાં ગયો, અને ત્યાં સૃષ્ટિની એકનાની વધારેવધારે પ્રતીતિ થવાથી સંતુષ્ટ રહેવા લાગ્યો. પણ ત્યાં વધારે વાર તેનાથી રહેવાયું નહીં. પ્રશિયના રાજાનું નિમંત્રણ સ્વીકારીને તે ૧૮૧૩ માં સેનામાં દાખલ થયો; પણ સુમર સુદ્ધામાં તે પોતાની કેલવળીને વિસર્યો નહીં. એ અનુભવથી તેને વ્યવસ્થા અને સંયુક્ત પ્રવૃત્તિની ત્વરિ કઢર આવી; અને કેવી રીતે એક એક નથી પણ અનેકનો ભાગ છે, અને કેવી રીતે અનેક એકનું રક્ષણ કરે છે, તેની સમજ પડી. પણ સમરમાં રહેવાથી તેને જે સર્વથી મોટો લાભ થયો તે તો એ કે તેને ક્રેંગે-થલ અને મિડેન્ડોર્ફની સાથે મિત્રતા થઈ. એ તરુણો વયમાં ફ્રાંકલથી ૧૦ વર્ષે ન્હાના હતા; અને આગળ ઉપર તેના મોટા સહાયો થઈ પડેલા. લડાઈમાંથી પાછા આવ્યા પછી ૧૮૧૪ માં ફ્રાંકલ બર્લિનની અંદર

હનિજાવિદ્યાના સંપદસ્થાનમાં પ્રો. વીસના હાથ નીચે તંત્રી નિમાયો; અને ત્યાં તેનું શીખવવાનું બંધ પડ્યા છતાં શીખવાનું બંધ પડ્યું નહીં. વધે સ્થળેથી તેને પ્રકૃતિની એકતાનાં પ્રમાણો મળતાં ગયાં; અને શિક્ષણમાં પણ એકતા દાખલ કરવાનો તેણે નિશ્ચય કર્યો. તેણે પોતાની નોકરી છોડી દીધી, અને થોડા વખત ઉપર મૃત્યુ પામેલા એક માઈનાં બાલકોને કેલવળી આપવાને માટે તે ચાલી નીકળ્યો. થોડી વાર પછી મિડેન્ડોર્ફ તેને આવી મળ્યો, અને કીલહાઉમાં નિશાલ ગયા પછી લેંગેથલ પણ આવ્યો. કીલહાઉ એ નવા ધર્મનું મઠા થઈ પડ્યું. તેમાં ફ્રાંકલ, મિડેન્ડોર્ફ, લેંગેથલ, અને મિડેન્ડોર્ફનો એક સંબંધી દેવ—એ વધા પરણ્યા; અને એક ન્હાનો સરખો શિક્ષણસમાજ વસાવીને રહ્યા. નિશાલ ઉત્તરોત્તર વૃદ્ધિ પામતો ગઈ, અને ૧૮૨૬ માં ફ્રાંકલે “મનુષ્યની કેલવળી” નામનું પોતાનું મોટું પુસ્તક પ્રકટ કર્યું.

૩. વાલવાટિકાની સ્થાપના.— ૧૮૩૭ માં ફ્રાંકલે પહેલી વાલવાટિકાની સ્થાપના કરી, ત્યાં સુધીના તેના ભિન્નભિન્ન અનુભવોમાં વિસ્તારથી ઉતરવાનું પ્રયોજન નથી. સ્વિટ્ઝર્લૅન્ડમાં તેણે જોયું હતું કે ન્હાનપણમાં બાલકોની વિલકુલ સંભાળ લેવાતી નહીં હોવાને લીધે નિશાલોને ઘણું નુકસાન થાય છે; અને “વાલવાટિકા” નામ પરથી તેનો એમ સૂચવવાનો આશય હતો કે લેખીની અંદર જેવાં વાલવૃક્ષો હોય છે, તેવી રીતે કેલવળીની અંદર બાલકો છે; તેમને પણ યથેચ્છ પ્રસ્ફોટન થઈ શકે તેટલા માટે યોગ્ય પરિવેષનની અપેક્ષા છે; અને તેમને પણ તેમની પ્રકૃતિને અનુકૂળ સાધનોથી જ ઉછેરી શકાય છે.

ફ્રાંકલ તેમ જ તેના અનુયાયીઓ વાલવાટિકાને શાળા કહેતા નથી; કારણકે તેમના મત પ્રમાણે એ શાળાની વય પહેલાંનું શક્તિ-ઓનું સંવર્દન છે. વાલવાટિકાનું સંવિધાન ત્રણ અને સાત વર્ષની વચ્ચેનાં બાલકોને માટે જ છે. ફ્રાંકલ પોતે તેનો ઉદ્દેશ નીચે પ્રમાણે પ્રકટ કરે છે: “બાલકો નિશાલે જવા યોગ્ય થાય ત્યાં સુધી તેમના પર દેશરેહ રાખવી, સ્વભાવને અનુસરીને તેમનામાં યોગ્ય ગુણોનું અધિ-

જાન કરવું, તેમની શારીરિક શક્તિઓને સમર્થ કરવી, તેમની इन्द्रियोને કસરત આપવી, તેમના ધીલતા મનને વ્યાપાર આપવો, તેમને મનુષ્ય અને ઇતર પ્રકૃતિની પિછાન કરાવવી, તેમના હૃદય અને આત્માને યોગ્ય દિશા બતાવવી, અને એ પ્રમાણે તેમનું ઈશ્વરના સામીપ્ય અને સાયુજ્ય પ્રતિ સંક્રમણ કરાવવું. ”

એ છું કે કે આ અભ્યાસક્રમમાં વાંચન, લેખન, અને અંકગણિત, તથા વ્યાકરણ, ઇતિહાસ, અને ભૂગોળનું નામ પણ નથી; અને તે છતાં જૂદીજૂદી જાતની પ્રવૃત્તિ— જેવી કે અવ્યયોનો પ્રવૃત્તિ, इन्द्रियोની પ્રવૃત્તિ, બુદ્ધિ, હૃદય, અને ધર્મવૃત્તિની પ્રવૃત્તિને માટે પુષ્કળ અવકાશ છે.

૪. બાલોદ્યાનપાલિકા.— પેસ્ટેલોન્સીનું એવું મત હતું કે બાલકને છતાં વર્ષ સુધી માતાએ જ કેળવણી આપવી જોઈએ, પણ ફ્રવલ એથી વિરુદ્ધ જઈને દરેક સમયે માતાએ પોતાનું બાલક ત્રણ વર્ષનું થાય, ઇટલે તેને બાલોદ્યાનપાલિકાને સુપ્રત કરવું જોઈએ, એમ મલામણ કરે છે. એ સ્પષ્ટ છે કે પેસ્ટેલોન્સીની સૂચના પ્રમાણે વર્તવામાં આવે તો બાલકને કુટુંબના અનુભવમાં જ ભરાઈ રહેશે પડે; અને ફ્રવલ બતાવે છે કે જિંદગીમાં જે શક્તિઓની જરૂર પડે છે તે વધીના સંવર્દન માટે કુટુંબમાં યોગ્ય અવકાશ મળતો નથી. ઉપરાંત, ઘણીજાની માતાઓ પૂરેપૂરી યોગ્ય ન હોવાથી જે હાનિ થવાનો સંભવ છે તે તરફ પણ ફ્રવલ આપણું ધ્યાન ઈર્ષે છે.

૫. અનુભવનો વિસ્તાર.— ફ્રવલ બાલકોની વધી શક્તિઓને પ્રસ્ફુટિત થવાનો અવકાશ મળે તેટલા માટે ઘણાં બાલકોને એકઠાં કરવાં, એ આવશ્યક ગણે છે. આથી કરીને તેમની શક્તિઓ તથા પ્રવૃત્તિઓનો જે આઘાત અને પ્રત્યાઘાત થાય છે તે વસ્તુતઃ મોટપણની જિંદગીની પ્રતિકૃતિ છે. મનુષ્યના વધા આવેગો અને ઇચ્છાઓને તેમાં પ્રસંગ મળે છે; તથા જિજ્ઞાસાના ઉત્તેજનથી અને અનુકરણ તથા શોધની આકાંક્ષાથી બુદ્ધિ પણ નિરંતર પ્રવૃત્ત રહે છે. તેની જ સાથે શારીરિક

શ્વનિજવિદ્યાના સંગ્રહસ્થાનમાં પ્રો. વીસના હાથ નીચે તંત્રી નિમાયો; અને ત્યાં તેનું શીખવવાનું વંધ પડ્યા છતાં શીખવાનું વંધ પડતું નહીં. વધે સ્થળેથી તેને પ્રકૃતિની એકતાનાં પ્રમાણો મળતાં ગયાં; અને શિક્ષણમાં પણ એકતા દાખલ કરવાનો તેણે નિશ્ચય કર્યો. તેણે પોતાની નોકરી છોડી દીધી, અને થોડા વખત ઉપર મૃત્યુ પામેલા એક માદનાં બાલકોને કેળવણી આપવાને માટે તે ચાલી નીકળ્યો. થોડી વાર પછી મિડેન્ડોર્ફ તેને આવી મળ્યો, અને કીલહાઉમાં નિશાળ ગયા પછી લેંગેથલ પણ આવ્યો. કીલહાઉ એ નવા ધર્મનું મઠા થઈ પડતું. તેમાં ફ્રંબલ, મિડેન્ડોર્ફ, લેંગેથલ, અને મિડેન્ડોર્ફનો એક સંબંધી ઘરપ—એ વધા પરણ્યા; અને એક ન્હાનો સરખો શિક્ષણસમાજ વસાવીને રહ્યા. નિશાળ ઉત્તરોત્તર વૃદ્ધિ પામતી ગઈ, અને ૧૮૨૬ માં ફ્રંબલે “ મનુષ્યની કેળવણી ” નામનું પોતાનું મોટું પુસ્તક પ્રકટ કર્યું.

૩. બાલવાટિકાની સ્થાપના.— ૧૮૩૭ માં ફ્રંબલે પહેલી બાલવાટિકાની સ્થાપના કરી, ત્યાં સુધીના તેના મિત્રમિત્ર અનુભવોમાં વિસ્તારથી ઉતરવાનું પ્રયોજન નથી. સ્વિટ્ઝર્લેન્ડમાં તેણે જોયું હતું કે ન્હાનપણમાં બાલકોની બિલકુલ સંભાળ લેવાતી નહીં હોવાને લીધે નિશાળોને ઘણું નુકસાન થાય છે; અને “ બાલવાટિકા ” નામ પરથી તેનો એમ સૂચવવાનો આશય હતો કે છેતીની અંદર જેવાં બાલવૃક્ષો હોય છે, તેવો રીતે કેળવણીની અંદર બાલકો છે; તેમને પણ યથેચ્છ પ્રસ્ફોટન થઈ શકે તેટલા માટે યોગ્ય પરિવેષ્ટનની અપેક્ષા છે; અને તેમને પણ તેમની પ્રકૃતિને અનુકૂળ સાધનોથી જ ઉછેરી શકાય છે.

ફ્રંબલ તેમ જ તેના અનુયાયીઓ બાલવાટિકાને શાળા કહેતા નથી; કારણકે તેમના મત પ્રમાણે એ શાળાની વય પહેલાંનું શક્તિઓનું સંવર્દન છે. બાલવાટિકાનું સંવિધાન ત્રણ અને સાત વર્ષની વચ્ચેનાં બાલકોને માટે જ છે. ફ્રંબલ પોતે તેનો ઉદ્દેશ નીચે પ્રમાણે પ્રકટ કરે છે: “ બાલકો નિશાળે જવા યોગ્ય થાય ત્યાં સુધી તેમના પર દેખરેખ રાખવી, સ્વભાવને અનુસરીને તેમનામાં યોગ્ય ગુણોનું અધિ-

જ્ઞાન કરવું, તેમની શારીરિક શક્તિઓને સમર્થ કરવી, તેમની હિન્દ્રિયોને કસરત આપવી, તેમનાં ધીરતા મનને વ્યાપાર આપવો, તેમને મનુષ્ય અને હિતર પ્રકૃતિની પિછાન કરાવવી, તેમના હૃદય અને આત્મને યોગ્ય દિશા બતાવવી, અને એ પ્રમાણે તેમનું ઈશ્વરના સામીપ્ય અને સાયુજ્ય પ્રતિ સંક્રમણ કરાવવું. ”

એ જુલું છે કે આ અભ્યાસક્રમમાં વાંચન, લેખન, અને અંકગણિત, તથા વ્યાકરણ, ઇતિહાસ, અને ભૂગોળનું નામ પણ નથી; અને તે છતાં જૂદીજૂદી જાતની પ્રવૃત્તિ— જેવી કે અવયવોની પ્રવૃત્તિ, હિન્દ્રિયોની પ્રવૃત્તિ, બુદ્ધિ, હૃદય, અને ધર્મવૃત્તિની પ્રવૃત્તિને માટે પુષ્કળ અવકાશ છે.

૪. વાલોજાનપાલિકા.— પેસ્ટેલોપ્સીનું એવું મત હતું કે બાલકને છતાં વર્ષ સુધી માતાએ જ કેળવણી આપવી જોઈએ, પણ પ્રવલ યથી વિરુદ્ધ જઈને દરેક સમજુ માતાએ પોતાનું બાલક ત્રણ વર્ષનું થાય, એટલે તેને વાલોજાનપાલિકાને સુપ્રત કરવું જોઈએ, એમ મલામણ કરે છે. એ સ્પષ્ટ છે કે પેસ્ટેલોપ્સીની સૂચના પ્રમાણે વર્તવામાં આવે તો બાલકને કુટુંબના અનુભવમાં જ ભરાઈ રહેવું પડે; અને પ્રવલ બતાવે છે કે જિંદગીમાં જે શક્તિઓની જરૂર પડે છે તે વધીના સંવર્દન માટે કુટુંબમાં યોગ્ય અવકાશ મળતો નથી. ઉપરાંત, ઘણીજીવી માતાઓ પૂરેપૂરી યોગ્ય ન હોવાથી જે હાનિ થવાનો સંભવ છે તે તરફ પણ પ્રવલ આપણું ધ્યાન લેવું છે.

૫. અનુભવનો વિસ્તાર.— પ્રવલ બાલકોની વધી શક્તિઓને પ્રસ્ફુટિત થવાનો અવકાશ મળે તેટલા માટે ઘણાં બાલકોને એકઠાં કરવાં, એ આવશ્યક ગણે છે. આથી કરીને તેમની શક્તિઓ તથા પ્રવૃત્તિઓનો જે આગ્રાહ અને પ્રત્યાગ્રાહ થાય છે તે વસ્તુતઃ મોટપણની જિંદગીની પ્રતિકૃતિ છે. મનુષ્યના વધા આવેગો અને ઇચ્છાઓને તેમાં પ્રસંગ મળે છે; તથા જિજ્ઞાસાના ઉત્તેજનથી અને અનુકરણ તથા શોધની આકાંક્ષાથી બુદ્ધિ પણ નિરંતર પ્રવૃત્ત રહે છે. તેની જ સાથે શારીરિક

શક્તિઓ— હાથ, પગ, સ્નાયુ, ઇન્દ્રિયો- સંગતિજન્ય આવેશથી વધારે
ચંચલ રહે છે. આ પ્રમાણે વાલવાટિકામાં છોકરા વધારે સારાં કેલ-
વાય છે. એટલું જ નહીં પણ તેઓ એકબીજાને કેલવે છે.

પણ અત્યાર સુધી આપણે ફ્રવલના શિક્ષણવિચારની માત્ર લીમા
ઉપર ફર્યા કરીએ છીએ. હવે આપણે વર્તુલની અંદર પેસીને મધ્યવિંદુ-
પહોંચીએ. અને એ વરાવર થઈ શકે તેટલા માટે પ્રથમ તો એ વિચારની
ઉત્પત્તિ તપાસીએ.

૬. વાલકનું અવલોકન — ધારો કે આપણે ફ્રવલને પોતાને જો-
ઈએ છીએ. તેણે પુસ્તકોમાંથી અને અનુભવ કરીને સામાન્ય જનસ્વભા-
વનો ગંભીર અભ્યાસ તથા વાલકના સ્વભાવનું સૂક્ષ્મ અવલોકન કર્યું
છે; એ સ્વભાવમાંથી શ્રેષ્ઠ ફલ ઉત્પન્ન કરવાના સાધનરૂપ શિક્ષણશા-
સ્ત્રનું પણ તેણે વિસ્તીર્ણ જ્ઞાન મેલ્યું છે; તે સાથે તેને યાત્રી થયેલી છે
કે ઘણીસરી ચાલતી કેલવળી અસ્વાભાવિક છે એટલું જ નહીં પણ
એક સ્વભાવવિરુદ્ધ છે; એથી વાલકના અંતર ઉપર કશો અસર થવાને
વડલે ઝલડો તેના પ્રસ્ફોટનનો પ્રતિરોધ થાય છે. હવે આ રીતે સાધન-
સંપન્ન ફ્રવલ લુછી હવામાં યથેચ્છ ક્રીડા કરતાં કેટલાંએક વાલ-
કોને જુએ એમ ધારીએ.

૭. અવલોકન પરથી ઉઠતા વિચારો.— થોડી વાર એ રમણીય
દેખાવ જોયા પછી તે પોતાના મનમાં વોલી ઉઠે છે: “કેવું ઉજ્જલતું
જીવન ! શો અગાધ આનંદ ! શી નિસ્સીમ પ્રવૃત્તિ ! કેવો શારીરિક
શક્તિનો આવિર્ભાવ ! કેવો વાહ્ય અને આંતર જીવનનો સુયોગ ! શું
સુખ, શું આરોગ્ય, શું વલ !

“પણ મારે જરા વારીકીયી જોવું જોઈએ. આ વાલકો કરે છે શું !
હવા તેમના કોલાહલ અને હર્ષનાદથી ગાંજી રહે છે. કેટલાંએક એક
દડાની પાછલ દોડે છે અને કૂદે છે; કેટલાંએક લલ્લોટાની કમાન-
માંથી લલ્લોટા પાડવાને મથે છે; કેટલાંએક પોતાની લાકડીઓ સાથે
સરત ચાલતી હોય તે પ્રમાણે દોડે છે; અને કેટલાંએક એકબીજાના

લેખા પર હાથ નાચીને ધીમેધીમે કરે છે, અને કંઈ વધુ જ રસિક વિષય ઉપર વાતચિત્ત કરે છે.

“હું તેમના શબ્દો સાંભળું છું. તેમાં સરલતા, આનંદ, બુદ્ધિ, અને પ્રસંગોપાત્ત પરિહાસ પણ સ્ફુટિત થાય છે.

“પણ પેલી તરફ છોકરાનું એક ટોળું મળેલું દેખાય છે. તેઓ કંઈક વસ્તુ આતુરતાથી તપાસતા હોય એમ લાગે છે. તે શું છે? હવે દેખાયું. એક છોકરો પોતાના ગજવામાંથી કંઈક ફળ કઢાડે છે, અને પોતાના સોવતીઓને વતાવે છે. બીજાઓ તે જુએ છે અને પ્રસન્ન થાય છે. એ ફળ નવું છે. તેઓ તેને દાઘી, સૂંધી, અને ચાખીને તે સંવંધી વધારે મગ્નિતી મેળવવાને ઉત્સુક છે. માલેક તે તેમના હાથમાં આપે છે; તેઓ દાઘે છે, અને સૂંધે છે, પણ ચાખતા નથી. માલેકને તેઓ તે પાછું આપે છે; તેનો હક વધા સ્વીકારે છે. તે તે ચાખવા માંડે છે; અને બીજાઓ તેના તરફ આતુરતાથી જોઈ રહે છે. તેના ચહેરા પરથી જગાય છે કે સ્વાદ સારો છે; તેની આંખમાં સંતોષ ઝલકે છે. બીજાઓ એ સંતોષ મેળવવાની ઇચ્છા કરે છે.

“તે તેમની ઇચ્છા જુએ છે; ફળના કકડા કરે છે, અને તેમને વહેંચી આપે છે. તેમના આનંદથી તેનો પોતાનો આનંદ પણ વૃદ્ધિ પામે છે. એકાએક મેદાનના બીજા ભાગમાં કંઈ કોલાહલ થતાં વધાનું ધ્યાન તે તરફ સ્થેચાય છે; અને તેઓ વિચેરાઈ જાય છે.

“હવે આ વધી પ્રવૃત્તિનું તાત્પર્ય શું છે તે વિચારવું જોઈએ. મને તેમાં ઘણું ઝંઙું તાત્પર્ય દેખાય છે:

“(૧) પ્રથમ તો એ કે શરીર, બુદ્ધિ, અને નીતિ એ ત્રણેય પ્રકારની શક્તિઓનું સંવર્દન અને વિસ્તરણ થાય છે. અવયવો, ઇન્દ્રિયો, ફેફસાં, જિહ્વા, બુદ્ધિ, હૃદય, વધાં પ્રવૃત્ત થાય છે.

“(૨) બીજું એ કે ચંચલતા અથવા ક્રિયા એ આ શક્તિસંવર્દનનું સામાન્ય લક્ષણ છે.

“(૩) ત્રીજું એ કે સ્વપ્રવૃત્તિ અથવા નિયંત્રણમોક્ષ એ ચંચલતાનું પ્રેરક અને નિયામક કારણ છે.

“(૪) ચોથું એ કે નિયંત્રણમોક્ષ અને ચંચલતાનો શુભ યોગ થવાથી સુખનો પ્રાદુર્ભાવ થાય છે. કરવાની ઇચ્છામાંથી ક્રિયા ઉદ્ભવે છે; ક્રિયાથી ફરી કરવાની ઇચ્છા ઉત્તેજિત થાય છે.

“(૫) પાંચમું એ કે ઉત્પન્ન થતા સુખનો ઉત્પાદક કારણના ગૌરવ પર આધાર નથી. એક લાકડીનો કકડો, કે એક પથ્થર, કે એક સફરજન, કે એક લલ્લોટાથી પણ ઇટલી પ્રવૃત્તિ થાય છે, કે જાણે તે પરમ મૂલ્યવાન વસ્તુ હોય. તેના પર જે ક્રિયા થાય છે તેથી જ તે આનંદદાયક થઈ પડે છે.

“(૬) છઠું એ કે આ સ્વપ્રવૃત્તિથી સંતોષ થાય છે તે ઇટલા માટે કે એ વાલકોના પોતાના પ્રયાસનું પરિણામ છે. જે કંઈ તેઓ પોતે અને પોતાને માટે કરે છે, તેમાં તેમનો પોતાનો અનુભવ હોવાથી તેમને રસ લાગે છે. વીજાઓ તેમને માટે જે કંઈ કરે છે તેમાં તેમને તેવો રસ પડતો નથી. ગમે તેવા હેતુથી પણ કોઈ માણસ જો તેમની સ્વપ્રવૃત્તિમાં પ્રતિરોધ કરે, તો તેમની શક્તિઓ જડ થાય છે, અને તેઓ નાશુશ થાય છે.

“જે નિસ્તીમ પ્રવૃત્તિનું હું દર્શન કરું છું તેનું તાત્પર્ય મને આ પ્રમાણે સમજાય છે. પણ જે દેખાવ હું જોઉં છું તેને મારે શું નામ આપવું ? તેને મારે રમતનું જ નામ આપવું જોઈએ. તેટલા માટે રમત એ વાલકની સ્વપ્રવૃત્તિ છે, અને તે સ્વાભાવિક રીતે જ વાલકના સુખમાં પરિણમે છે. રમત એ નિયંત્રણમુક્ત વાલકનું સ્વાભાવિક અને યોગ્ય કર્તવ્ય છે. જે વાલક રમતું નથી તેનામાં કંઈક ધ્યાની છે; તેની ઈન્દ્રિયો, અવયવો, અથવા આરોગ્યમાં કંઈક અપૂર્ણતા છે. નોરોગી વાલક રમ્યા કરે છે; હમેશાં રમ્યા કરે છે. રમ્યા વગર તેનાથી રહેવાતું નથી.

“પણ શું આ રમતની વૃત્તિનું કંઈ વધારે કંઈ તાત્પર્ય નથી ? શું

પરમેશ્વરે માત્ર વચ્ચે ગાઢવાને અને નિષ્ફળ વ્યાયામ માટે જ તેની યોજના કરી છે? નહીં! એ સ્પષ્ટ છે કે તે બાળકની વધી શક્તિઓના વિકાસનું સાધન છે. રમતથી જ બાળક પોતાના અવશ્યોનો ઉપયોગ કરતાં શીખે છે; અને એ ઉપયોગથી જ આરોગ્ય અને વલ્લ મેળવે છે. રમતથી જ તે વાચ્ય પદાર્થોના ગુણો, તેમનો અને પોતાનો સંબંધ, હત્યાદિનું જ્ઞાન મેળવે છે; અને એ જ્ઞાન તેના વધા જ્ઞાનનો પાયો છે. વીજાની સાથે રમત કરતાં તે નીતિના સંબંધો પણ શીખે છે; તે જાણે છે કે તેનાથી એકલાં રહેવાય તેમ નથી, અને પોતાના હક્ક જાળવવા હોય તો વીજાના હક્કો જાળવવાની જરૂર છે. વઢી રમતમાં અને રમત દ્વારા તે ઉદ્દેશને ઘટે તેવાં સાધનો યોજતાં અને શોધતાં, જોડતાં, વાંધતાં, અને શબ્દો વાપરતાં શીખે છે. રમત એ આ પ્રમાણે બાળકના સમગ્ર પ્રસ્ફોટનનું સાધન છે; અને પોતાનામાં જ તેની પરિણતિ થતી નથી.

“પણ જે સાધનથી આવાં પરિણામ નીપજે તે શિક્ષણસાધન છે; માટે રમત એ કેલબગી છે. અને એ કેલબગી એવા પ્રકારની છે કે જેનો સામાન્ય શિક્ષણ પર આધાર નથી; જે બાળક પોતાને માટે અને પોતાની મેલે મેલવે છે. મારા અવલોકનનું તત્ત્વ એ જ છે કે બાળક પોતે જ પોતાની વધી સ્વાભાવિક શક્તિઓની સ્વપ્રવૃત્તિથી તેમને મનવિન્યના ઉપયોગ માટે પ્રસ્ફુટિત અને સમર્થ કરે છે. તે પોતે પોતાને કેલવે છે.

“પણ ત્યારે હું—કે જે જનસમાજ તરફથી શિક્ષક નિમાયેલો હું, તેને આ બાળકના સ્વભાવના જ્ઞાનમાંથી શું મળ્યું? એટલું જ કે મારે તેમને એ સ્વભાવને અનુસરીને કેલબગી આપવી જોઈએ. મારે શરૂ થયેલી પ્રવૃત્તિ વદલવાને વદલે જારી રાખવી જોઈએ; તે ઉપરથી લક્ષિત થતાં સિદ્ધાંતો સ્વીકારવા જોઈએ; અને મારા પોતાના નિયમો તેને અનુસરીને નિર્ગાત કરવા જોઈએ. વિશેષે કરીને જે ચંચલતા વધા લાભનું મુખ્ય કારણ છે તેને માટે અક્ષત રાખવી જોઈએ; અને તેને માટે

નવા પ્રદેશો અને દિશાઓ તૈયાર કરીને તેને ઉત્તેજિત કરવી જોઈએ. રમત એ વાલકોની કેલવળી છે; પણ તેમાં કેલવળી સમાપ્ત થતી નથી. તેની જિંદગી વધી રમતથી પૂરી થવાની નથી.

“ત્યારે હાલ પણ તેની રમતને કામનું રૂપ આપી શકાય કે નહીં? કામ પણ એવું કે જે રમત જેવું લાગે, એ જ વૃત્તિથી ઉત્પન્ન થાય, અને એ જ શક્તિઓને કસરત આપે? રમત એ લક્ષ્ય વગરની અનિયમિત કેલવળી છે. એથી પાયો નકાચ છે; પણ ઉપલી રચના થતી નથી. રમતને એવી વ્યવસ્થિત કરવી જોઈએ કે જેથી ઉપલી રચના મૂળના પાયને અનુરૂપ થાય.

“હું જોઉં છું કે આ છોકરાંને ચલનવલન ગમે છે; તેઓ નિરંતર ચાલતાં અથવા દોડતાં, કૂદતાં અને ચોતરફ અવયવો ફેરવતાં હોય છે; અને તેમને તાલવદ્ધ ગતિથી મજ્જા પડે છે. હું તેને માટે એવા સાધનો બનાવી શકું કે જેથી પરિણામે તેમની શારીરિક શક્તિ વધે, તેમને અવયવોનો ઉપયોગ કરતાં આવડે; અને તેની સાથે કોઈ વાદિત્રનું આકર્ષણ પણ હું યોજી શકું.

“હું જોઉં છું કે તેઓ પોતાની ઇન્દ્રિયો વાપરે છે, પણ માત્ર પરિવેષનથી જરૂર પડે ત્યારે જ અને તેટલા માટે અપૂર્ણ રીતે વાપરે છે. હું ઇન્દ્રિયોની નિયમિત કેલવળી માટે યોજના કરી શકું કે જેથી તેમની દર્શન, શ્રવણ, અને સ્પર્શની શક્તિ વધારે ચપલ થાય. હું સ્થૂલ આંખને રંગના સૂક્ષ્મ ભેદો ઓળખતાં અને જડ કાનને સ્વરના સૂક્ષ્મ ભેદો સમજતાં શીખવી શકું.

“હું જોઉં છું કે તેઓ અવલોકન કરે છે; પણ તેમનાં અવલોકનો પ્રાયશઃ ક્ષણિક અને અસ્પષ્ટ, તથા પ્રમાણમાં નિષ્ફળ હોય છે. હું તેમની જિજ્ઞાસા અને કુતૂહલ ઉત્તેજિત કરીને તેમને ધ્યાન વેસાડતાં અને અવલોકન કરતાં શીખવી શકું. હું તેમને સ્પષ્ટ અને અસ્પષ્ટ કલ્પના, પૂર્ણ અને અપૂર્ણ જ્ઞાનનો ભેદ જાણતાં શીખવી શકું.

“ હું જોડું હું કે તેઓ શોધ અને સંવિધાન કરે છે; પણ તે ઘણી વાર खराब રીતે અને યોજના વગર કરે છે. હું આ વૃત્તિનો લાભ લઈ શકું, અને તેને નિશ્ચિત પ્રદેશ વતાવી શકું. હું તેમને શોધ કરવાને ઉશ્કેરીશ, અને સંવિધાન માટે કેલ્ચીશ. સાધનો હું સાદાં વાપરીશ; પણ તેને અમુક ઉદ્દેશ માટે સંયુક્ત કરતાં તેઓ પોતાનું આકૃતિનું જ્ઞાન વાપરશે, એટલું જ નહીં પણ આકૃતિથી શુંશું થઈ શકે એ કલ્પના પણ વાપરશે. ઘણીઘણી રીતે હું તેમને શોધવાને, વાંધવાને, યોજના અને અનુકરણ કરવાને ઉશ્કેરીશ; અને એ પ્રમાણે તેમની સૌષ્ઠ્ય તથા સૌંદર્યની વૃત્તિને પ્રસ્ફુટિત કરીશ.

“ આવી રીતે જ્યારે વધી રમત કામના રૂપમાં પરિણત થાય ત્યારે જ खरी કેલ્ચવળી શરૂ થઈ શકે. આ કલ્પના વાલ્કોની પાસેથી મળી શકે છે, વાલ્કો જ આપણને તેમને કેમ કેલ્ચવાં એ શીખવે છે.”

આ પ્રમાણે આપણે ફ્રવલના વિચારની ઉત્પત્તિ તપાસી ગયાં. હવે એ વિચાર તેણે શી રીતે પ્રયુક્ત કર્યો તે જોઈએ.

૮. પશ્ચિમાવસ્થા: વેરનેસ મારેન' હોલ્ટ્ઝ વૂલો.— પણ તેમ કર્યા પહેલાં ફ્રવલની પાછલી જિંદગીનું અવલોકન કરી જવું જરૂરનું છે. વાલ્કવાટિકા સ્થાપિત કર્યા પછી તેણે મોટાં શેહેરોમાં ફરીને ભાષણો આપવા માંડ્યાં; અને વ્લેંકનબર્ગમાં એક શિક્ષકના વર્ગને તૈયાર કરવાનું શરૂ કર્યું. પણ પૈસાની તંગીને લીધે થોડી વાર પછી પહેલી વાલ્કવાટિકા બંધ કરવી પડી; અને ફ્રવલ પ્રથમ કીલહાડમાં અને પછી ધુરિંગિયન વનમાં લાઇવેનસ્ટાઇન પાસે પોતાના શિક્ષકવર્ગને લઈ જઈને રહ્યો. તેણે પોતાના દેશની સ્ત્રિયોને સંવોધનનો એક લેખ પ્રસિદ્ધ કર્યો; અને તેમાં તેમને સ્ત્રીત્વનું પવિત્ર કર્તવ્ય વાલ્કોની સ્નેહપૂર્વક સંભાળ્યું નહીં પણ વૃદ્ધિપૂર્વક કેલ્ચવળીથી જ પૂરેપૂરું સફળ થાય છે, એવો આવેશમય ઉપદેશ કર્યો. ઘણી ઉદાર સ્ત્રિયો તેના નિમંત્રણને માન આપીને તેની પાસે આવી મળી; વિધવાઓ અને કન્યાઓ, તરુણ અને પ્રૌઢ, જેમને ફરજંદ હતાં તે અને જેઓ વીજાના ફરજંદોને કેલ્ચવામાં

સહાય થવાને ઉત્સુક હતો તે, વધી એ ગામડામાં તેને આવી મળી; ગામનાં છોકરાંનો શિષ્યવર્ગ થયો; તેમની રમતો, કસરતો, અને ગીતાન-વલિઓનો ક્રમ ધીમેધીમે સંપૂર્ણ થયો; અને ઉત્કૃષ્ટ આશાઓ મો-લો સફેત વાળનો વૃદ્ધ ફ્રબલ એ નવલ સુખમય વાલકસમાજના મધ્યવિંદુ જેવો થયો.

આ છેલ્લાં ચાર વર્ષમાં જ ફ્રબલનું સ્વરૂપ આપણને પ્રદર્શિત થાય છે; કારણ કે ૧૮૪૭ માં તેને વેરનેસ ફાઉન મારેન હોલ્ડિંગ વૂલો-નો સમાગમ થયો; અને એ અમારી વાનુએ જ આપણને તેનો સ્વરૂપ ચિતાર આપ્યો છે. ફ્રબલ લાઇબ્રેનસ્ટાઇન નજીક એક સેડુતના ઘરમાં રહેલો હતો તે પ્રદેશમાં વેરનેસનું પગ જવું થયેલું. તેનો જે ઘરમાં ઉતારો હતો તેની માલિકે તેને કહેલું, કે એ માણસ ત્યાંનાં છોકરાં સાથે રમે છે, અને નાચે છે, તેટલા માટે તો તેને “ દિવાનો ” કહે છે. થોડાં દિવસ પછી ફરવા જતાં તેણે “ લાંબા સફેત થઈ ગયેલા વાલકવાળા એક ઝંઝા પાતળા માણસને જોયો; તે ત્રણથી આઠ વર્ષ સુધીની વયનાં છોકરાંને દોરી જતો હતો; તેમાંનાં ઘણાંના પગ ઉઘાડા હતા, અને વસ્ત્રો પણ થોડાં હતાં; તેઓ બધે સાથે તાલવદ્ધ ગતિમાં પાસેની ટેકરી પર ચડતાં હતાં; અને ત્યાં યોગ્ય ગાયન ગાતાંગાતાં તે તેમને કંઈક રમત શીખવતો હતો. વેરનેસ મારેન હોલ્ડિંગ કહે છે, કે “ જે દયાળુ નિઃસ્વાર્થતા અને સહનશીલતાથી તે એ કામ કરતો હતો, તેથી— અને પોતાના નિરીક્ષણ નીચે રમત ચલાવતી વચ્ચે તેની સમગ્ર આકૃતિના અવલોકનથી અમારું હૃદય ભરાઈ આવ્યું; મારી અને મારી સાથેની સ્ત્રીની આંખમાં આંસુ આવ્યાં, અને મેં કહ્યું: ‘ આને પાસેનાં મા-ણસો “ દિવાનો ” કહેતાં હશે, પણ ઘણું કરીને એ એવો આદમી છે, કે જેને સમકાલીનો ધિક્કાર આપીને પ્રસ્તરપ્રહાર કરે છે, પણ જેને અનુ-ગામીઓ દેવની માફક પૂજે છે.’ ”

વેરનેસને તરત ફ્રબલ સાથે સ્નેહ થયેલો; અને એ ઉદાર વાનુએ પોતાની આંખો જિંદગી તેનાં સિદ્ધાંતો દુનિયાને સમજાવવામાં નિર્ગમન કરી છે.

ફ્રવલને એવામાં એક અળધાર્યું દુઃખ આવી પડ્યું. પ્રશિયન સર-
કારને એવો વહેમ આવ્યો કે તે સામાન્યસ્વામિત્વનો હિમાયતી છે;
અને તેથી તેનું શિક્ષણ કાયદાથી બંધ કરવામાં આવ્યું. ૧૮૯૨ ના મે
માસમાં ફ્રવલના જન્મદિવસને નિમિત્તે મોટો ઉત્સવ કરવામાં આવ્યો;
પણ તે વધારે વાર જીવ્યો નહીં. પછીના માસમાં મેરીઅન્થલ પાસેના એક
ગામડામાં તેનું મૃત્યુ થયું.

૯. સિદ્ધાંતની યોજના.— દરેક શિક્ષણપદ્ધતિમાં વિવિધ ક્રિયા-
ઓનો સમાવેશ થાય છે; અને દરેક ક્રિયામાં પદ્ધતિનાં મૂલતત્ત્વો પ્રયુ-
ક્ત થવાની જરૂર છે. ન્હાનું વાલક બેઠુમાર ક્રિયાઓમાં પ્રવૃત્ત થઈને
પોતાની કેલવળી ચલાવે છે— તાલ પ્રમાણે ચાલીને, વીજી કમરતો
કરીને, ગીતો શીખીને અને ગાઈને, ઇન્દ્રિયોનો હેતુપૂર્વક ઉપયોગ કરીને,
પદાર્થોના ગુણોનું અવલોકન કરીને, ગણીને, રંગ અને આકૃતિ સમજીને,
આલેખીને, કાષ્ઠઘનથી વાંધકામ કરીને, મીઠા અથવા માટીની પ્રતિમા
વનાવીને, રંગબેરંગી કાગળને નમૂના પ્રમાણે ગૂંથીને, કાગળમાં ભિન્નભિન્ન
આકૃતિઓ કોતરીને અથવા કાપીને, વાળાને જૂદીજૂદી રીતે વાળીને,
કાગળો વાળતાં ભૂમિતિનાં મૂલતત્ત્વો શીખીને, વાર્તાના કથન અને શ્ર-
વણમાં સ્વભાષાથી પરિચિત થઈને, નાટક કરીને, કોયડા છોડીને,
વાડીમાં કામ કરીને, इत्यादि. આ વધી પ્રવૃત્તિઓ વાલક સ્વાભા-
વિક રીતે જ પ્રદર્શિત કરે છે, અને શિક્ષકે પોતાનો ઉદ્દેશ સફળ ક-
રવાને તેનો ઉપયોગ કરવો જોઈએ.

પણ ફ્રવલે અવલોકનશક્તિ સ્વીલવવાને પદાર્થપંક્તિની જે નવી
યોજના શોધી છે, તે તરફ ધ્યાન આપવાની જરૂર છે. એ પદાર્થ-
ો ધીમેધીમે અને અમુક વ્યવસ્થિત ક્રમમાં વાલકોને આપવાના છે;
અને ફ્રવલ તે દરેકને “ મેટ ”નું મનોહર નામ આપે છે.

પંક્તિ શરૂ થયા પહેલાં વાલકની આગળ એક કિરમજી રંગનો ઝ-
નનો ઢાંઢો મૂકવામાં આવે છે. શિક્ષક પ્રથમ તેને ટેવલ પર ચલાવે
છે, જમીન પર ફેંકે છે, હવામાં ઉછાલે છે, દોરીને લટકાવીને આન્દો-

લક તરીકે વાપરે છે, અવકાશમાં વર્તુલાકારે ફેરવે છે, इत्यादि, પછી તે વાલકના હાથમાં આપવામાં આવે છે. તે તેને પકડવાનો યત્ન કરે છે, નિષ્ફળ થાય છે; ફરી પ્રયત્ન કરે છે, સફળ થાય છે; જમીન પર ગવડાવે છે; પેંકવાનો યત્ન કરે છે— ટૂંકામાં પોતાની વધી શક્તિ તેના પર વાપરે છે; નિરંતર પ્રસન્ન થાય છે; કંઈકંઈ ક્રિયા કરતાં કદાપિ કાચર થતો નથી. આ રમત છે પણ રમતમાંથી કેલવળી મળે છે.

તેને મેલેમેલે રંગ, આકૃતિ, ગતિ, આઘાત, અને પ્રત્યાઘાતની સમજણ પડે છે.

દરમિયાન શિક્ષક વસ્તુઓ અને ક્રિયાઓ માટે શબ્દો વાપરે છે; અને વાલક અનુભવની સાથે ભાષા દ્વારા અનુભવ પ્રદર્શિત કરતાં પણ શીખે છે.

પછી પહેલી ભેટ આવે છે. તેમાં ત્રણ પ્રાથમિક અને ત્રણ સંયુક્ત રંગના મઢીને છ ઝૂનના નરમ દડા હોય છે. વાલક જુએ છે કે તેમાંનો એક આગળના દડાને મઢતો છે; બીજા જૂદા રંગના છે. તેમાં સામ્ય અને ભેદના નિયમો પ્રયુક્ત થાય છે; અને સ્પર્શ તથા દૃષ્ટિની શક્તિઓ વધારે સ્પષ્ટ અને સશક્ત બને છે. આ છ દડાના જૂદાજૂદા પ્રકારના સંયોગથી જે વેલુમાર ક્રિયાઓ થઈ શકે છે તે સંબંધી અહીં વિસ્તાર થઈ શકે તેમ નથી.

બીજી ભેટમાં કઠણ લાકડાની બનાવેલી એક ગોળાકૃતિ, એક ઘનાકૃતિ, અને એક નળાકૃતિ— એ પ્રમાણે આવે છે. પહેલાં જે દડો હતો તેનું હવે ગોળાકૃતિ નામ પડે છે. પદાર્થ ફરવાથી નવા અનુભવો થાય છે; કોમલતાને વદલે કટિનતાનું જ્ઞાન થાય છે; અને જૂદીજૂદી આકૃતિનાં સામ્યવૈષમ્ય જોઈ શકાય છે. વઢી ગોળ ગવડી શકે છે, ઘન ઘસાય છે, તથા નળ એક તરફ ગવડે છે અને બીજી તરફ ઘસાય છે, વગેરે પ્રયોગો પ્રત્યક્ષ કરવાથી ગણિતનાં સાધારણ મૂલતત્ત્વોનો પણ પાલો નક્કાય છે.

ત્રીજી મેટમાં એક ઘનાકૃતિ હોય છે અને તેમાંથી આઠ ન્હાની ઘનાકૃતિઓ છૂટી પડી શકે છે. આકૃતિ પહેલાં જોયેલા ઘનની જ, પણ કદ-જૂદું હોય છે. હવેના અનુભવથી આજ્ઞાનો ભાગોની સાથે અને ભાગોનો આજ્ઞાની સાથે સંબંધ સમજાય છે; અને વાલક અર્ધ, પા, અટ-માંશ, વગેરે શબ્દો અને તેના અર્થો શીખે છે. પણ આ ત્રીજી મેટમાં એક નવી શક્તિ—કલ્પના ઉદ્ભવ થાય છે; અને તેની સાથે વિધાયક શક્તિ પ્રકટે છે. વાલકમાં અનુકરણશક્તિની સાથે સર્ગશક્તિ પણ રહેલી છે. એ આઠ ઘનો જૂદીજૂદી રીતે ગોઠવવાથી લાંબી વેટક, કે અઢેલીને બેસવાની વેટક, કે રાણીનું તરત, કે દરવાજો, કે કંઈકંઈ થઈ શકે છે. આ પ્રમાણે રમતમાં પણ કલાનાં લક્ષણો સ્ફુટિત થાય છે. અહીં ઇટલું પણ જળાવવું જોઈએ કે વાલકને વીજાણ વનાવેલી આકૃતિઓથી નહીં, પણ પોતે શોધેલી અને રચેલી આકૃતિઓથી જ સંતોષ થાય છે. તેને પદાર્થ ઉપર પોતાનું મન વાપરવાની ઇચ્છા રહે છે; અને તેનું કામ કરી આપો તે એને પોતાના હક જવા સરખું લાગે છે.

૧૦. ઉદ્ભેદનો નિયમ.—ત્રીજી મેટો સંબંધી વિવેચનની જરૂર નથી. અત્યાર સુધી આપણે ઉત્પત્તિ અને ક્રિયાના રૂપમાં પ્રવલ્લનો શક્તિસંવર્દનનો નિયમ તપાસી ગયા; હવે એ નિયમને કેવું શાસ્ત્રીય રૂપ અપાયું છે તે જોઈ જઈએ. તેમ કરવામાં પુનરુક્તિ થશે તેમાં પણ ઇટા-પત્તિ છે. બાબેન કરીને એક લેખક તે નીચે પ્રમાણે સમજાવે છે:—

“ઉદ્ભેદના વિચારમાં પહેલી વાત લક્ષમાં લેવાની એ છે કે તેથી પરિમાણની વૃદ્ધિ સૂચિત થતી નથી (જોકે તે પણ તેની અંદર આવી શકે), પણ ઘટનાની સૂક્ષ્મતા, અને સ્વાભાવિક ક્રિયાઓમાં વિશેષ શક્તિ, ચપલતા, અને વૈવિધ્ય સૂચિત થાય છે. કોઈ પણ વસ્તુની આંતર વ્યવસ્થા જ્યારે દરેક અંશમાં પૂર્ણ હોય, અને જ્યારે તેની દરેક સ્વાભાવિક ક્રિયા જેવી જોઈએ તેવી રીતે થતી હોય, ત્યારે તે વસ્તુને આપણે પૂર્ણ રીતે ઉદ્ગ્રિન્ન અથવા પ્રસ્ફુટિત કહીએ છીએ. જો આ ભેદ આપણે મનને લાગુ પાડીએ, તો પરિમાણની વૃદ્ધિને સ્પષ્ટ મનમાં રહેલી

વસ્તુની વૃદ્ધિ આવશે; અને ઉદ્વેદ અથવા પ્રસ્ફોટન મનની ઘટના પૂર્ણ થવામાં ઇચ્છા કે જ્ઞાનના સંબંધમાં વધારે શક્તિ, નિપલતા, અને વૈવિધ્ય પ્રાપ્ત કરવામાં પર્યાપ્ત થશે. બીજી વાત વિચારવાની એ છે કે આ ઉદ્વેદ શી રીતે ઉત્પન્ન થઈ શકે? બીજમાંથી પૂર્ણ ઘટના અને થોડી વસ્તુમાંથી વધારે સ્ફુટ વસ્તુ આપમે શી રીતે બનાવી શકીએ! સૃષ્ટિના દરેક ભાગ તરફથી એવો ઉત્તર મળતો જાય છે કે ઉદ્ભેદ એ ક્રિયાનું શક્તિના ઉપયોગનું પરિણામ છે. ઘટનાના કોઈ પણ ભાગની અવગણના અથવા અનુપયોગથી તે ભાગ હમેશાં નિર્વૃલ અને કોઈ વાર નટ થાય છે. આ નિયમ વ્યક્તિઓને જ નહીં પણ વર્ગો સુદ્ધાંને લાગુ પડે છે. જમાનાઓની પ્રવૃત્તિ અથવા અપ્રવૃત્તિયો કોઈ શક્તિ અથવા અવયવ ધીમેધીમે સદાક્ત અથવા ક્ષીણ થાય છે. પ્રવલ કહે છે તે પ્રમાણે ભૂત, વર્તમાન, અને ભવિષ્યની મનુષ્યજાતિમાં એ પ્રકારનું એક્રય છે. કોઈ અમુક વ્યક્તિના અમુક ભાગનું કેટલું પ્રસ્ફોટન થશે, તેનો આધાર થોડે ભાગે તેના મૂળ અંશ ઉપર અને થોડે ભાગે (સાધારણ રીતે ઘણે ભાગે) તેને ઉપયોગના જે પ્રસંગો મળ્યા હોય, અને એ પ્રસંગોનો જે ઉપયોગ થયો હોય, તેના પર રહે છે. હાથને કેઢવવો હોય તો હાથને કસરત આપવી જોઈએ; શરીરને કેઢવવું હોય તો શરીરને કસરત આપવી જોઈએ; મનને કેઢવવું હોય તો મનને કસરત આપવી જોઈએ; સમય મનુષ્યને પ્રસ્ફુટિત કરવો હોય તો સમય મનુષ્યને કસરત આપવી જોઈએ. પણ શું ગમે તેવી કસરતથી ચાલશે? આનો ઉત્તર પણ સ્પષ્ટ છે. જે કસરત વસ્તુના સ્વભાવને અનુકૂળ હોય અને તેના સામર્થ્યના પ્રમાણમાં હોય તેનાથી જ સ્વં પ્રસ્ફોટન થાય છે. બીજી બધી કસરત થોડે અથવા ઘણે અંશે હાનિકારક છે. એક ત્રીજી વાત પણ ધ્યાનમાં રાખવાની છે. સ્વં પ્રસ્ફોટન ઉત્પન્ન કરવું હોય તો કસરત વસ્તુની પોતાની આંતર પ્રવૃત્તિયો પેદા થવી જોઈએ અને ચાલુ રહેવી જોઈએ; અને એ પ્રવૃત્તિની સાથે સંબંધ રાખતી બધી શક્તિઓ જાગ્રત થઈને પ્રવૃત્ત રહેવી જોઈએ. ઉદાહરણ તરીકે, આપમે કોઈ રોપને વધારે પ્રસ્ફુટિત કરવો હોય તો આશ્વા રોપને તેની સ્વાભાવિક રીતે પ્રવૃત્ત

થવાને અને પ્રવૃત્તિ અલંકૃત રાખવાને ઉત્તેજિત કરવો જોઈએ. આપણે વાસ્તવ બોલો કરી શકીએ; પરિણામ વધારી શકીએ; પણ વધુ રોપની પ્રવૃત્તિ દ્વારા જ કરી શકીએ. વસ્તુની આ પોતાની પ્રવૃત્તિને આપણે સ્વપ્રવૃત્તિ કહીએ છીએ. સાધારણ રીતે મનમાં આપણે જ્ઞાન, લાગણી, અને ઇચ્છા-૧ ત્રણ પ્રવૃત્તિઓનો સમાવેશ કરીએ છીએ. માનસિક પ્રસ્ફોટનને માટે જે કસરત યોજવાની હોય તે જ્ઞાન, લાગણી, અને ઇચ્છા-ની પ્રવૃત્તિને અનુકૂળ અને તેની શક્તિના પ્રમાણમાં હોવી જોઈએ. અત્રે એમ માલુમ પડ્યું છે કે પ્રવૃત્તિ જેમ સમગ્ર મનની વધારે હોય, અને જેમ તે આત્મોત્પાદિત, આત્મરક્ષિત, અને આત્મનિયમિત વધારે હોય, તેમ પરિણામ વધારે સારું આવે છે. વીજા શબ્દોમાં કહીએ તો જ્ઞાન, લાગણી, અને ઇચ્છા-સર્વને કસરત મળવી જોઈએ. ”

ફ્રાવલની પહેલાં ઘણા તત્ત્વવેત્તાઓએ ક્રિયાનું પરમ મહત્ત્વ વર્તાવેલું; પણ ફ્રાવલે ક્રિયા ઉપર વધી રચના કરેલી એટલું જ નહીં, પણ ક્રિયાને આટે, ईश्वरનો સુદ્ધાં આધાર લીધેલો. “ ईશ્વર નિરંતર ઉત્પન્ન કરે છે અને ક્રિયા કર્યાં કરે છે. ईश्वરનો દરેક વિચાર કામ છે; વનાવ છે.”

૧૧. ઉપસંહાર.—ટેક ૧૮૫૪ માં હેન્રી વનર્ડે કહેલું, કે “ વાલ-વાટિકા એ વાલવર્ડનની દુનિયામાં પ્રકટ થયેલી વીજી વધી યોજનાઓ કરતાં વધારે અપૂર્વ, મનોહર, અને તત્ત્વપુરસ્સર છે.” હવે તો દુનિયાના ઘણા ભાગોમાં એ પ્રસરી ગયેલી છે; પણ ફ્રાવલની મેટોની માફક તેના વિચારો જલદીથી ગ્રહણ થતા નથી, અને હંજી તેની યોજનાનો જેટલો દેખાય છે તેટલો વિસ્તાર થયેલો નથી. ડા. જેમ્સ વૉડે લખે છે, કે “વાલવાટિકાનો ઉદ્દેશ જેઓ સમજે છે તેઓ તેમાંથી સારાં પરિણામ નિપજાવી શકે છે; પણ જેઓ નથી સમજતા તેઓ તેને ચંત્રતુલ્ય વનાવી દે છે;” અને મિ. વાવેને યોગ્ય રીતે કહ્યું છે, કે વાલવાટિકાના વિચાર વગર વાલવાટિકાની ક્રિયા એ જીવ ધગરના શરીરની માફક જલદીથી વિકાર પામીને નષ્ટ થાય છે. ” તાત્પર્ય એ કે ફ્રાવલની મહત્તા વાલવાટિકા પરથી સમજવાની નથી; પણ “મ-

ન્યૂયની કેલવળી”માં તેણે જે વિચારો આપણને આપેલા છે, તે પરથી સમજવાની છે.

કોઈએ કહ્યું છે કે “અંતિમ વિચારોની અપેક્ષા એ મૂર્ખતાનું મુખ્ય લક્ષણ છે,” અને તે યોગ્ય છે. ડા० જૉન્સને કહેલું કે “કેલવળી કેવી રીતે આપવી એ તો ક્યારનું નહીં થઈ ચૂક્યું છે; અને હવે તેમાં કશું વધારે જાણવાનું નથી.” પણ તે પછી આપણા વિચારો કેટલા વિસ્તૃત થયા છે! એ પ્રમાણે તો મધ્યકાલના યુગોલ્લેખોએ પણ કહ્યું હોત કે યુગોલ્લ સંબંધી કશું વધારે જાણવાનું રહ્યું જ નથી.

પ્રથમે કહેલું કે “વાલકમાં પ્રદર્શિત થતા જનસ્વભાવની મારી કલ્પના અને શિક્ષણયોજનાનો સાર્વત્રિક અંગીકાર થતાં પહેલાં તો કદાચ શતકો વીતી જશે;” અને તે પોતાને શિક્ષણવિચારના કેન્દ્ર અથવા ન્યુટન જેવો ગણે છે. તેને એ પદ અપાય કે નહીં એ પ્રશ્ન છે, ઓગણીસમી સદી ચાલે છે ત્યાં સુધી તો એ વાતમાં કોઈ પણ ઢાલો માણસ અંતિમ અભિપ્રાય આપી શકે એમ નથી. પણ “નવી કેલવળી”નો જય થતો જાય છે. પાર્કર વેધકે કહે છે કે, “વાલકાટિકા (વાલકની સ્વપ્રવૃત્તિનું ઉત્તેજન) એ ઓગણીસમી સદીના શિક્ષણમાં સર્વથી વધારે મહત્ત્વનો અને ઝંડે પ્રસરતો સમુદ્ધાર છે.” કોઈકોઈ વાર લોકોને શંકા થાય છે કે “નવી કેલવળી” એ નામ સામિપ્રાય કે આવશ્યક નથી; પણ જે કેલવળીને ડા. જૉન્સને સંપૂર્ણ ગણેલી, અને જે આપણને જૂની લાગે છે, તેને જ્ઞાનની અપેક્ષા હતી; અને જે કેલવળીને વિદ્યાની નહીં પણ સ્વપ્રવૃત્તિ દ્વારા પ્રસ્ફોટન કરવાની અપેક્ષા છે; તે યથી ઇટલી ભિન્ન છે કે તેને સુખેથી “નવી” કહી શકાય. આપણે નવી કેલવળીમાં શુંશું સમાય છે તેનો વિચાર કરીએ, તો માલુમ પડશે કે સિદ્ધાંતમાં કદાચ નહીં પણ ક્રિયામાં તો એ નવી જ છે.

ઉદાહરણ તરીકે, ન્યૂયૉર્કનું શાળાપત્ર શું કહે છે તે જોઈએ:-

૧. દરેક અભ્યાસને તે જે શક્તિ સંવર્દન કરી શકે તેના પ્રમાણમાં કિંમતી ગણવો જોઈએ; અને શક્તિસંવર્દન સ્વપ્રવૃત્તિથી થાય છે.

૨. સ્મરણશક્તિનો બીજો ઉચ્ચતર શક્તિઓના સાધન તરીકે ઉપયોગ કરવો જોઈએ.

૩. જે કંઈ શિક્ષણ આપવામાં આવે તે બાલકની વર્તમાન સ્થિતિને અનુકૂળ હોવું જોઈએ; અને એ મવિષ્યના તરુણ અથવા પ્રૌઢ મનુષ્યની જરૂરો પરથી નિર્ણય કરવાનું નથી.

૪. આધુનિક ભાષા, આધુનિક સાહિત્ય, અને પ્રકૃતિના અભ્યાસમાં વધારે વખત ગાળવો જોઈએ; પ્રાચીન ભાષાઓના અભ્યાસમાં થોડો.

૫. મનની સાથેસાથે શરીરને પણ કેલવવું જોઈએ.

૬. ગરીબ અને તવંગર સર્વને હાથ અને આંખ વાપરતાં શીખવવું જોઈએ.

૭. સ્ત્રિયોની ઉચ્ચતર કેલવણીને માટે પણ પુરુષોની કેલવણીના જેટલી જ અપેક્ષા રાખવી જોઈએ.

૮. શિક્ષકોએ વૈદ્યોની માફક શાસ્ત્ર અને કલાનું સાનુભવ જ્ઞાન મેલવવું જોઈએ.

જ્યારે આ અભ્યાસક્રમનો સ્વીકાર થશે ત્યારે વેશક નવી કેલવણી આવવાની. હાલ તો સ્વપ્રવૃત્તિનું ઉત્તેજન શક્ય છે એમ કોઈ માનતું નથી. આપણી નિશાલોનું કામ ઘટમાલની માફક ચાલે છે; અને ઘણા વખત સુધી તેમ જ ચાલ્યા કરશે. હેલમન લખે છે, કે “પ્રાથમિક શાલાથી માંડીને છેક ઝંઝી પાટશાલા સુધી ઉત્પાદક પ્રવૃત્તિ દૂર રાખવામાં આવે છે. જ્ઞાન એવી રીતે આપવામાં આવે છે કે તેમાંથી કશું પેદા થઈ શકે નહીં; અને તે એવી જ નિષ્ફળ અને શાબ્દિક પદ્ધતિથી તપાસવામાં આવે છે. શિષ્યને જિંદગીના કોઈ પણ પ્રસંગે પોતાનું જ્ઞાન વાપરતાં શીખવવામાં આવતું નથી; અને વાપરવાની રજા પણ મળતી નથી. નિશાલની ચરાવ ટેવોએ ઇટલાં ઝંઝાં મૂંઝાનાળ્યાં છે કે, દૂરદર્શી ફ્રબલે કરેલી બાલવાટિકાની યોજના પણ એ દોષનો પરિહાર કરવાને વંદલે તેનો ભોગ થઈ પડે છે.” જેમને નિશાલનો અનુભવ છે, તેઓ આ આરોપ કબૂલ કરે છે.

કહે છે કે શાસ્ત્રનો અભ્યાસ એ ઈશ્વરના વિચારોનો અભ્યાસ છે; અને એ પ્રમાણે શિક્ષણના વધા સ્વરા ઉદ્ધારકો આપણને ઈશ્વરના વિચારો બતાવે છે. “મનુષ્યના દરેક વ્યવહારને માટે અમુક ઈશ્વરી નિયમ છે, એ સિદ્ધ છે;” અને વાલ્કને કેલવણી આપવામાં એ નિયમ કેવા પ્રકારનો છે તે આપણે શોધી કહાડવું જોઈએ. ઘણી મૂલો પછી આપણને કંઈક સ્વરી વાત દેખાતી હોય એમ લાગે છે; અને આપણામાં જે થોડીઘણી સૂક્ષ્મદૃષ્ટિ આવી છે, તે શિક્ષણશાસ્ત્રીઓનો પ્રતાપ છે. એઓમાં કોઈનું પણ નામ ઘણું કરીને પેસ્ટેલોન્સી અને ફ્રાબલની ચડિયાતું નથી.

૧૨. વ્યવચ્છેદક સંક્ષેપ.—આ પ્રકરણની અંદર ત્રીજી વાર શિક્ષણની સાથે પ્રકૃતિના સંબંધનો ઉપદેશ આવે છે. રૂસો, પેસ્ટેલોન્સી, અને ફ્રાબલ—એ વધા વધતાં જતાં પ્રમાણેથી સ્વાભાવિક કેલવણીની, પ્રતિરોધના અભાવની, અને આંતર પ્રવૃત્તિની હિમાયત કરે છે.

૨. બાલવાટિકાથી પ્રાથમિક શિક્ષણમાં ઘણા ફાયદા થયા છે; અને તેનો ઉદ્દેશ સ્વપ્રવૃત્તિ દ્વારા બાલ્યાવસ્થાને સુખી અને વિકસિત કરવાનો છે. તેની સામે કોઈ વાર એમ કહેવામાં આવે છે કે વાલ્કને વધું સરલ અને રસિક કરી આપવા જતાં તેને સહનશીલતા અને આગ્રહી ઉદ્યોગની ટેવ પડશે નહીં; પણ એટલું મૂલી જવામાં આવે છે કે જે બાલકમાં રસ પડતો હોય તેમાં જ સહનશીલતા અને આગ્રહી ઉદ્યોગની ટેવો ઉછેરી શકાય છે. મંદતા એ સહનશીલતા નથી; અને મજૂરી એ આગ્રહી ઉદ્યોગ નથી.

૩. આ નવી પ્રવૃત્તિને લીધે જનસ્વભાવનો વધારે ગંભીર અભ્યાસ થવા લાગ્યો છે; અને પ્રાથમિક શિક્ષણ તથા પ્રાથમિક શાળાનું મહત્ત્વ વધતું ગયું છે.

૪. બાલવાટિકા પ્રાથમિક શાળાથી મિત્ર રહેશે કે તેના કર્તવ્યનો પ્રાથમિક શાળામાં સમાવેશ થશે, તેનો નિર્ણય ભવિષ્ય ઉપર રહ્યો છે. પણ ઘણું કરીને વન્ને સંયુક્ત થઈ જશે.

પ્રકરણ ૧૫.

ઝાકોટો: તેનું ચરિત્ર અને સાર્વજનિક શિક્ષણની પ્રદ્ધતિ.

૧. ઝાકોટો (૧૭૭૦-૧૮૪૦).— ૬૦-૭૦ વર્ષ અગાઉ યુરોપમાં
 एक चमत्कारिक शिक्षकनी चमत्कारिक बातों सर्वत्र प्रसारी रही
 હતી. લોકો કહેતા હતા, કે “ ન્હાનાં બાળકો થોડા માસમાં વિદેશી
 भाषाओं सीखी शकें छे; स्वभाषा एटली थोड़ी मुद्दतમાં આવडी जाय छे के
 બાળકો જુદીજુદી જાતના વિષયો પર સહેલાઈ અને खूबीથી लखी शकें छे;
 અને संगीत, चित्रकला, तथा जेजे विषयમાં ए पद्धति वापरવામાં आवे
 छे ते बढाમાં ए प्रमाणे निपुणता प्राप्त थाय छे.” एम पण कहेवातું હતું,
 કે “ ए बढां परिणामो गोखणथी- एटले बीजाए तैयार करेलुं मानसिक
 भोजन विद्यार्थीओंना मनमां पराणे भरवाथी— नहीं, पण तेमनी पो-
 तानी मानसिक शक्तिओंना उपयोगथी नीपजे छे, અને सरल तथा
 स्वाभाविक साधनोथी मननी शक्तिओंने जाग्रत અને विकसित कर-
 वातुं तो ए पद्धतिने खास अभिमान અને गौरव छे.” संभळातું હતું,
 કે “ ए पद्धति गरीब અને तबंगर बन्नेना शिक्षणने लागु पड़े तेवी छे;
 અને एथी करीने सार्वजनिक शिक्षणनी साथे सार्वजनिक बुद्धिमोक्ष
 पण थई शकें छे.” कोइकोइ तो एटले छुथी कहेता हता, કે “ अद्-
 भुत बुद्धि અને परम गंभीर ज्ञानमांथी उद्भवेलो ए सिद्धांत जडथी
 चैतन्य जेटलुं चडियातुं छे, तेटलो न्यूटनना शोधोथी चडियातो छे;
 અને तेनो शोधक दुनियांना बढा उपकारकोनो शिरोमणि छे.” आ
 बढी वाતો साधारण लोकોમાં ज चालती एम नहीं. हॉलंड અને फ्रा-
 न्सनी सरकारे ए पद्धति पर रिपोर्ट करवाने मंत्रीओ मोकलीं आप्या
 हता; मोटा अमीरउमरावोए तेनो स्वीकार कर्यो हतो; અને घणा
 शिक्षको ए समझवाने तथा तेनां परिणामो तपासवाने मुसाफरी
 करता हता. ए चमत्कारिक शिक्षकना वृत्तांतમાં आपणे हवे उत्तरीए
 थीए.

પટનું પહેલેથી જ કહેવું પડે છે કે ડાકોટોની કે કોઈ પણ માન-સની પદ્ધતિની અમને યાસ અપેક્ષા નથી. આજકાલ ચારે તરફ શિક્ષણપદ્ધતિશાલાઓ ઉઘડી છે; અને તેમાં ક્યારનું શોધી કાઢવામાં આવ્યું છે કે સિદ્ધાંતોના અભ્યાસમાં ઘણા વ્યવસ્થિત અને બુદ્ધિ-ઘની જરૂર પડે છે, પણ પદ્ધતિઓ થોડા વ્યવસ્થિત અને વિલકુલ વિચાર વગર પકડી શકાય છે. પદ્ધતિઓ એ કામ કરવાના યાસ પ્રકારો છે, અને શું કરવું તથા શા માટે કરવું એ નક્કી થયા પછી પદ્ધતિના જ્ઞાનથી શિક્ષકની શક્તિ ઘણી વધી શકે છે. પણ કેમ કરવું તેનો નિર્ણય કર્યા પહેલાં શું કરવું અને શા માટે કરવું તેનો નિર્ણય કરવો આવશ્યક છે; અને સિદ્ધાંતોથી છૂટી પાડીને પદ્ધતિઓનો અભ્યાસ કરતાં ગતાનુગતિક ઘટમાલમાં પડી જવાને લીધે શિક્ષકની વધી ઉચ્ચતર શક્તિઓને કેંદ્રાનું ભોગવવું પડે છે.

ડાકોટોને શિક્ષણના ઇતિહાસમાં જગ્યા આપવાની જરૂર છે, તે પટલા માટે કે તે પોતાની પદ્ધતિના આધાર તરીકે કેટલાક સિદ્ધાંતો પણ સ્થાપિત કરે છે. એ સિદ્ધાંતો આપણે થોડી વારમાં તપાસીશું.

૨. ડાકોટોનું ચરિત્ર.—જોસફ ડાકોટો ૧૭૭૦ ના માસની ચોથી તારીખે ડિજોમાં ગરીબ માવાપને પેટે જન્મ્યો હતો; અને ૧૮૪૦ ના જુલાઈની ૩૦ મી તારીખે પારિસમાં મૃત્યુ પામ્યો. ન્હાનો હતો ત્યારથી જ તે આત્મશિક્ષકનો હિમાયતી હતો. કહે છે કે તેના પોતાના પ્રયત્નથી જેજે જ્ઞાન મેળવી શકાતું તેમાં તેને ઘણો આનંદ પડતો; પણ જેજે તેને અધિકારપૂર્વક કહેવામાં આવતું, તેના પર તેને તિરસ્કાર હતો. જેમાં તે તકરાર લઈ શકે તેવી વાત તે કદાપિ કબૂલ કરતો નહીં; જે સ્પષ્ટતાથી સમજી શકાય નહીં તેનો ત્યાગ કરતો; વ્યાકરણ અને એવા વીજા લોકોના અનુમાનસંગ્રહો શીખવાની ના પાડતો, તોપણ પોતાને ગમતા તેવા લેખકોના ગ્રંથોમાં

* ગર્ભવીજની માફક નામમાં પણ વસ્તુઓના ભવિષ્યવિકાસનું પ્રદર્શન થાય છે.

† અર્થાત્, શક્તિકારણ સંવેધી યોગ્ય નિર્ણય હેતુકારણ અને રૂપકારણ નિર્ણય થયા પછી જ થઈ શકે છે.

થી અવતરણો પાટે કરતો; અને એ પ્રમાણે વૈચારકોના કરતાં તેમના ગુરુઓની સંગતિને વધારે પસંદ કરતો. વાઠક્રમ હતો ત્યારે પણ જેટલું તે જાણતો હતો તેટલું બધું પોતાની મેઠે શીખ્યો હતો.

અને તોપણ ૧૯ વર્ષની વય સુધીમાં તેણે 'ઈટલી વિદ્યા' મેઠવી કે જે પાઠશાળામાં તે વિદ્યાર્થી હતો, તેમાં જ તે સાહિત્યનો અધ્યાપક નિમાયો. થોડો વખત કાયદાનો અભ્યાસ કર્યા પછી ૨૫ વર્ષની વયે તે કલાભવનનો સર્વિસેક્ટર થયો; અને તે પછી થોડે વર્ષે તેને ડિજીટાલમાં "શાસ્ત્રીય પદ્ધતિ"ના અધ્યાપકની માનવંતી પદવી મળી. અહીં તેની નવી પદ્ધતિ પહેલવહેલી પ્રકટ થઈ. તે ચર્ચાતા વિષય ઉપર પોતાના જ્ઞાનમંડારમાંથી પ્રવાહ ચલાવીને અને વધી વાવતો સમજાવીને વિદ્યાર્થીની શોધક શક્તિને અપ્રવૃત્ત રાખતો નહીં; પણ વિષયના મુખ્ય વિભાગોને સ્પષ્ટ કર્યા પછી તેને વિદ્યાર્થીઓની આગળ મૂકવાને માટે મૂકતો, કે જેથી કરીને દરેક શિષ્ય શિકારની અંદર ભાગ લઈ શકે અને પોતાનું બધું વાપરી શકે. વધારે પ્રશ્નો પૂછવાની, પૂર્વપક્ષો કરવાની, અને સમાધાનો વતાવવાની છૂટ હતી. અધ્યાપક તેમને પ્રશ્નો પૂછીને જાણે રસ્તે લઈ જવા ઉપરાંત કશું કરતો નહીં. છેવટે માત્ર તે વધી દલીલોનો ઉપસંહાર કરી જતો, અને સ્પષ્ટ થયેલી હકીકતો વિદ્યાર્થીઓની આગળ રજુ કરતો; અને એ પ્રમાણે તેમને પોતાના પ્રયાસનું દાન કરવાને બદલે તેમની પાસે પ્રયાસ કરાવતો. વર્ગ ચલાવવાની આ પદ્ધતિ વિરુદ્ધ જે કંઈ કહી શકાય તે આગળ ઉપર રાખીને હાલ તો ઈટલું જ કહેવું વસ છે કે ઘણા માણસોના કહેવા પ્રમાણે એ પદ્ધતિ પરમ સફળ નીવડેલી; અને ફ્રાન્સના કેલ્વર્ગીનાં પાતાના પ્રધાને સરકાર તરફથી ડાકોટોનો ખાસ ઉપકાર માનેલો. પાછળથી તે અનુક્રમે પ્રાચીન અને પૂર્વની ભાષાઓનો, ગણિતનો, અને રોમના કાયદાઓનો અધ્યાપક નિમાયેલો; અને તેમાં પણ તે એ જ પદ્ધતિને અનુસરીને એ જ અંશે ફત્તેહમંદ થયેલો, એમ કહેવામાં આવ્યું છે.

૩. લેવેનનો પ્રયોગ.—તુર્વોન કુટુંબનો પ્રતિપક્ષી હોવાથી જ્યારે

તેને ફ્રાન્સ છોડવું પડ્યું, ત્યાર પછી ૧૮૧૮ માં વેલ્ઝિયમની સરકારે તેની લેવિનના વિદ્યાલયમાં ફ્રેંચ સાહિત્યના અધ્યાપક તરીકે નિમણુક કરી. તેની કીર્તિ વેલ્ઝિયમમાં પણ પહોંચેલી હોવાથી તેને પુષ્કલ માન મળ્યું; પણ કામ શરૂ થતાં એક અળધારી અડચણ આવી પડી. તેના મોટા વર્ગના ઘણા વિદ્યાર્થીઓને ફ્લેમિશ અને ડચ વગર વીંજી એક પણ ભાષા આવડતી ન હતી; અને એ ભાષાઓ તે પોતે સમજતો ન હતો. હવે શું કરવું? વિચાર કરતાં તેને નીચેની યુક્તિ સૂઝી. તેણે એ વિદ્યાર્થીઓને ફેન્લોનનો ટેલેમેકસ આપ્યો; અને દુભાષિયા દ્વારા સમજાવ્યું કે તેમણે ફ્રેંચ પુસ્તક પાઠે કરવાનો અને સામેના ડચ ભાષાંતરની મદદથી અર્થ સમજી લેવાનો યત્ન કરવો. તરૂણ વિદ્યાર્થીઓએ પોતાનું કામ હત્તાહથી આદર્યું; અને થોડી વારમાં પહેલા સર્ગનો અર્થો ભાગ પાઠે કર્યો. પછી તેમને કહેવામાં આવ્યું કે તેઓ જેટલું શીખ્યા છે તેટલું મૂલી ન જવાય તેટલા માટે તેમણે શીખેલા ભાગનું વારંવાર પુનરાવર્તન કર્યાં કરવું; વન્ને પુસ્તકો સરખાવીને ફ્રેંચ અને ડચનું સામ્યવૈષમ્ય શોધવાનો યત્ન કરવો; અને પછી ધ્યાતપૂર્વક પુસ્તક આગળ વાંચવું, તથા તેનો સાર ગમે તેવો અપૂર્ણતા રહે તોપણ ફ્રેંચમાં કહેવો. આ પ્રવૃત્તિની સાથે પહેલેથી જ વિષય અને ભાષા સંબંધી પ્રશ્નો પૂછવામાં આવતા, વિદ્યાર્થીઓને ઉત્તરો જેવાં બને તેવા ફ્રેંચમાં આપવા પડતા, અને તેમાં પાઠે કરેલા ભાગની શબ્દપંક્તિઓ વાપરવી પડતી. આ પદ્ધતિથી તેમનો અભ્યાસ વિલક્ષણ સ્વરાથી ચાલ્યો. એકઢે અઠવાડિયામાં આ ફ્લેમિંગો કે જેમને વિલકુલ ફ્રેંચ આવડતું ન હતું, તેઓ અધ્યાપકનું કહેવું સાધારણ રીતે સમજવા લાગ્યા; અને જેમજેમ તેઓ પુનરાવર્તનથી ટેલેમેકસનો એક પછી એક સર્ગ શીખતા ગયા, તેમતેમ પોતાના નિબંધોમાં પણ તેઓ મેલેમેલે શુદ્ધ લેખન અને વ્યાકરણના નિયમોને અનુસરવા લાગ્યા; અને છેવટે તો ફ્રેંચમાં એટલા નિપુણ થયા કે શાકોટો જરા અતિશયોક્તિથી કહે છે તે પ્રમાણે તેઓ તેના પોતાના અને તેના સહાધ્યાપકોના કરતાં પણ વધારે શુદ્ધ અને સુંદર ભાષા લખવા લાગ્યા. પ્રચલિત વ્યા-

કરણ અને કોંડની પદ્ધતિથી છેક જ વિરુદ્ધ માર્ગે આવું અદ્ભુત પરિણામ આવેલું જોતાં વધારે આશ્ચર્ય થયું; જોકે તે પરથી નિર્ણય થયેલા સિદ્ધાંતો ઢાકોટો સિવાય બીજા કોઈના પળ જોવામાં આવ્યા નહીં.

આ પ્રયોગ, તેમી પદ્ધતિ, તે પરથી કહાડેલા સિદ્ધાંતો, અને તેનાં પરિણામોમાં ઢાકોટોના સાર્વજનિક શિક્ષણની વધી વિશેષતા આવી જાય છે, તેટલા માટે તે સંબંધી જરા વિસ્તારથી વિવેચન કરવાની જરૂર છે.

૪. પ્રકટ થયેલા સિદ્ધાંતો.—લોવેનનો પ્રયોગ ચાલતો હતો તે દરમિયાન ઢાકોટોને એવો વિચાર આવેલો કે તેના વિદ્યાર્થીઓને જે જ્ઞાન મળ્યું હતું તે કંડ તેના જ્ઞાનની મદદથી કે તેના પરિણામ તરીકે નહીં, પણ તેમના પોતાના પ્રયત્નથી જ મળ્યું હતું; અને જોકે તેઓ તેના નિરીક્ષણ નીચે કામ કરતા હતા, તોપણ વસ્તુતઃ પોતે પોતાના જ શિક્ષક હતા.

આ અનુમાન વિલક્ષણ અને નવીન લાગ્યું. ત્રીશ વર્ષથી તે શિક્ષણનું કામ કરતો હતો, અને અત્યાર સુધી એવું સાંભળ્યું હતું કે શિક્ષકો સમજાવે તેમાં જ શિક્ષણનું વધું તત્ત્વ છે. પણ હવે તેની આંધ આગળ એ વાત ઓટી પડેલી લાગી; એમાં કશા સંદેહનું સ્થળ દેખાયું નહીં. તેણે પોતાના વિદ્યાર્થીઓને કશું સમજાવ્યું ન હતું; કારણકે ભાષાના અજ્ઞાનથી સમજાવી શકાય એમ હતું જ નહીં. અને એ પ્રતિરોધ છતાં તેની યોજનાથી વિદ્યાર્થીઓ પ્રેરિત શીખ્યા હતા; જોકે તેણે તે શીખવ્યું એમ સાધારણ રીતે કહી શકાય નહીં. પણ એ રીતે બીજા વિષયો શીખવી શકાય? લૅટિન અને ગ્રીકમાં એ પ્રમાણે બની શકે? આ પ્રશ્નોનું નિરાકરણ કરવાને તેણે એ ભાષાઓમાં પણ પોતાની પદ્ધતિનો પ્રયોગ કર્યો, અને કહે છે કે તે સફળ થયો. પોતાનું વિશાળ જ્ઞાન વાજુએ રાખીને તે શિષ્યોની જ શક્તિઓને સંવાદિત કરવામાં નિમગ્ન થયો; અને શિષ્ય પોતે પ્રયાસ કરતો હોય તેને વડેલે પોતાની મદદ કદાપિ ન આપવાના સિદ્ધાંતને વઢગી રહ્યો. તે પોતાના મનમાં કહેતો હશે, કે:—

“હું મારા શિષ્યનો ત્રાહક નથી; પણ ભોમિયો અને મિત્ર હું. અમે જે પ્રવાસ સાથે કરવાના છીએ તે તેણે પોતાને પગે ચાલીને કરવો જોઈએ; મારે પગે ચાલીને નહીં. મારા પગ વાપરવાથી તેને લાભ નથી; તેના પોતાના પગ કસરતથી સશક્ત થઈને જોઈએ તેવા કેળવાય, તો જ તે જિંદગીની મુસાફરીને માટે યોગ્ય થઈ શકે. હું મિત્ર તરીકે તેના તરફ પૂર્ણ અનુભાવ દર્શાવું, તેની મુશ્કેલીઓનો વિચાર કરવા લાગું, તેની મંદતા સહન કરું, તેને સસ્મિત વદનથી અને ઉત્સાહક શબ્દથી આશ્વાસન આપું, તેને મારા પોતાના દાખલાથી અને પ્રસંગોપાત્ત વધુ શ્રમસાધ્ય છે એવું કહીને શ્રમ સહન કરતાં શીખવું, આ વધી મદદ ભોમિયા અને મિત્ર તરીકે મારે તેને આપવી જોઈએ; પણ મને પૂર્ણ પ્રતીતિ છે કે મારી મિત્રતા જો खरेखरी હોય તો તે જેમ બને તેમ તેના પોતાના સાધનો પર આધાર રાખે એમ મારે કરવું જોઈએ, અને માત્ર તેની ઇચ્છાશક્તિને, તેની નીતિને, અને તેની સ્મરણશક્તિને મદદોત્સાહ, વિચારહીનતા, અને મૂર્ખતાથી સુરક્ષિત રાખવી જોઈએ. खरेखरी મુશ્કેલી આ જ છે, બુદ્ધિની खामीની નહીં; અને આ મુશ્કેલી દૂર કરતાં ન શીખે તો માણસ કદાપિ માણસાઈમાં આવે નહીં.” આવું નિશ્ચયને લીધે કાકોટોર કશી સમજૂતી આપ્યા વગર પોતાના શિષ્યોને લૅટિન અને ગ્રીક ભાષાઓ શીખવી; અને કહે છે કે પહેલાં જેને તે સમજૂતી આપતો તે શિષ્યોના કરતાં આ લોકો ઘણી વધારે જાણપથી તથા ઘણું વધારે પાકું શીખ્યા; અને તેમના મનને પણ ઘણો વધારે લાભ થયો.

પણ તેને થોડી વારમાં માલુમ પડ્યું કે તેના પ્રયોગ પરથી ઉપરના કરતાં પણ એક વધારે વિસ્તીર્ણ સિદ્ધાંત પ્રકટ થાય છે. તેણે વિચાર્યું: “હું ફ્રેંચ, લૅટિન, અને ગ્રીક ભાષાઓ જાણું છું તે છતાં જાણે તે ન જાણતો હોઈ એ રીતે મેં તે મારા શિષ્યોને શીખવી છે. એ જ પદ્ધતિથી હું જે વિષય નથી જાણતો તે પણ તેમને શીખવી શકું. શીખવવું પટલે શિષ્યોને શીખના કરવા; શીખવવું પટલે શિક્ષકે પોતાનું જ્ઞાન

તેમને આપવું એવું જ કંઈ નહીં નથી.* મારા શિષ્યની કેલવણીનો આધાર મારા જ્ઞાન ઉપર નથી, પણ તેના પોતાના પ્રયત્ન ઉપર છે. એ પ્રયત્ન વગર મારી શક્તિ અને વિદ્યા ગમે તેટલી હોય તે તેને નકામી છે. તેટલા માટે શિક્ષણની પદ્ધતિ પણ મારી નથી, પણ તેની છે; તેનું મન સ્વયંપ્રવૃત્ત થાય એ જ તેનું કર્તવ્ય છે. એ રીતે શિષ્ય જો શીખવાને આતુર હોય તો શિક્ષક તેને ગમે તે શીખવી શકે, પોતાને ન આવડતું હોય તે પણ શીખવી શકે. ઉદાહરણ તરીકે અલિખન શીખવવું હોય તો શિષ્યે શું કરવું જોઈએ? વસ્તુની સામે ધ્યાનપૂર્વક જોવું; તેની આકૃતિનો રેખાઓનું અવલોકન કરીને તે પ્રમાણે નવી રેખાઓ દોરવી; નકલને મૂળ વસ્તુની સાથે સરખાવવી, અને ભૂલો શોધવી; વારંવાર પ્રયત્ન કરીને ભૂલો દૂર કરવી; વસ્તુના વંશ માગોના પરસ્પર સંબંધનો વિચાર કરવો, અને તે પરથી સૌષ્ટવાદિના નિયમો કહાડવા; इत्यादि. હવે આ બધું શિષ્યે પોતે કરવું જોઈએ. એ જો શિક્ષક કરી આપે તો શિષ્યને ઝૂલટી હાનિ થાય. ત્યારે શિક્ષકે શું કરવું? શિષ્યના પહેલા પ્રયત્નો ગમે તેવા હોય તોપણ તેમને ઉત્તેજન આપવું; તેના મંદ થતા ઉત્સાહને સતેજ કરવો; તેને 'અવલોકન' કરવાનો ટેવ પાડવી; તેની પાસે પોતાના કામનો મૂળ વસ્તુની સાથે વારંવાર સરખામણી કરાવીને તેનામાં ચિત્રકારની દૃષ્ટિ અને વૃત્તિ ઉત્પન્ન કરવી; તેને વધી વાલત પર વિચાર કરવાની ટેવ પાડવી; અને વિચારની સાથે સંતત પ્રયત્નનો યોગ કરવો. આ અલિખન શીખવવામાં શિક્ષકનું કર્તવ્ય છે. આ કર્તવ્ય સરલ છે? વેશક નહીં; પણ તે બાવવાને માટે ચિત્રકાર તરીકે ઝંઝા પ્રકારની નિપુણતા આવશ્યક

* જ્ઞાનમાં પણ જ્ઞાન આપ્યું ત્યારે કહેવાય, કે જ્યારે વિદ્યાર્થીઓ તે ગ્રહણ કર્યું હોય ત્યારે, જો વિદ્યાર્થીઓ કોઈ પણ વાત શીખ્યા ન હોય, તો શિક્ષકે તે શીખવી એમ ભરી રીતે બોલાય જ નહીં. 'હું શીખવું છું પણ એ શીખતો નથી,' એમ બોલવામાં શરૂ જોતાં વદતો બોલાય થાય છે. સિપાઈ દોડ્યો હોય, તો જ મેં એને દોડાવ્યો એમ કહી શકાય; તેમ વિદ્યાર્થી શીખ્યો હોય, તો જ મેં તેને શીખવ્યું એમ કહી શકાય. શીખવવું પડતું જ ને જ વારંવાર સમજાવાય, તો હાલ શિક્ષકોને જે ઘણી સૂચનાઓ આપવામાં આવે છે, તેટલી વધારી જરૂર રહે નહીં. શાકોટોનો અર્થ જૂદો જ છે, એ ધ્યાનમાં રાખવું.

નથી. મને અલિખન આવડતું નથી, તોપણ એ હું કરી શકું એમ મને લાગે છે. મારાથી થાય છે કે નહીં તે હું જોઈ શકું.” શાકોટોએ પ્રયોગ કર્યો; અને કહે છે કે તે જાણીતા વિષયોમાં જેવો કત્તેહમંદ થયો હતો, તેવો જ અહીં પણ થયો. પછી પોતાની શીખવવાની શક્તિમાં નહીં પણ શિષ્યોની શીખવાની શક્તિ પર વધતી જતી શ્રદ્ધાથી તેણે સંગીત, ઢાલ અને રશિયન ભાષા શીખવવાનો પ્રયોગ કર્યો; અને તેમાં પહેલાંના કરતાં પણ વધારે આવડૂ મેળવી. ઘણા અને જૂદીજૂદી જાતના પ્રયોગોથી તેણે પાત્રી કરી કે એ પદ્ધતિ દરેક જ્ઞાનને અને દરેક વિદ્યાર્થીને લાગુ પડી શકે છે; આત્મશિક્ષણમાં મનુષ્ય મન હમેશાં એ જ પદ્ધતિ વાપરે છે; અને તેટલા માટે તેણે પોતાની પદ્ધતિને “સાર્વજનિક શિક્ષણ” નું નામ આપ્યું. પણ આ નામમાં પણ તેને પોતાના સિદ્ધાંતોનું વધું ફલ પર્યાપ્ત થયેલું લાગ્યું નહીં; અને તેથી તેણે આગળ વિચાર કર્યો કર્યો. તેણે કહ્યું, “જો મન આ પ્રમાણે પોતે પોતાને શીખવી શકે, અને જો વધા માણસો જેની પોતાને જરૂર હોય તે વધી વાંચતો પોતે પોતાને શીખવી શકે, તો પછી શિક્ષકોએ પોતાની સમજૂતી-જાડ કરી નાખતી સમજૂતી-શા માટે આપવી જોઈએ? જો એમ હોય તો જેઓ આપણને નિરંતર સમજાવ્યા કરે છે કે તેમની સમજૂતી વગર આપણે શીખી શકીએ એમ નથી, અને વિચાર કરી શકીએ એમ નથી, જેઓ મનને સંવર્ધિત કરવાના મિષથી તેની યથેચ્છ પ્રવૃત્તિને મદદ કરવાને વડલે તેમાં ઝલટો પ્રતિરોધ કરે છે, જેઓ જ્ઞાનની મનોહર વાડીમાં રહીને પુકાર કર્યા કરે છે કે તેમની પાસેથી કૂંચી મેળવ્યા વગર કોઈથી પણ તેમાં દાખલ થવાય તેમ નથી, તેમની આપણે શા માટે ગુલામગિરી કર્યા કરવી? આપણે તેમના અભિમાનની સામે ઊઠવું જોઈએ; તેમની ધોંસરીમાંથી છૂટા થવું જોઈએ; અને આ મહાસત્ય પ્રકટ કરવું જોઈએ કે જગત્કર્તાએ સાણસો વનાવ્યાં ત્યારથી જ તેમને ધીજાની સમજૂતી વગર પોતાની મેળે શીખવાને સમર્થ કર્યા છે; કે તેણે વધારે એ માટે સરસી શક્તિ આપી છે; અને આ નિર્દેશ ઉપર આપણે શુદ્ધિમોક્ષની દમારત ઉઠાવવી જોઈએ.”

૧. શિક્ષકોનો ક્રોધ.— જેવું ગ્રાકોટોએ આ મત પ્રકટ કર્યું, તે-
વા જૂદાજૂદા પંક્તિના શિક્ષકો તેના પર ડનરી પડ્યા. પોતે નહોતો
જાણતો તે શીખવ્યું છે, એમ કહેવું એ મયંકર હતું; પણ એથી આગળ
વધીને જગાવવું કે દરેક માણસમાં પોતાની મેળે શીખવાની શક્તિ છે
એ તો છેક જ અસહ્ય. તેના ઉપર “મૂર્ખ”, “ટગ”, “દાંભિક,”
વગેરે વચનોનો વરસાદ વરસવા લાગ્યો. વીજી તરફથી તેના મિત્રોએ
તેની પ્રશંસાનાં રળશિંગડાં ફૂંકવા માંડ્યાં. એ વધી ગર્જના ચાલતી
હતી તે ગ્રાકોટો સ્વસ્થતાથી સાંભળતો હતો, અને કહેતો હતો અથવા
કહ્યું હોત, કે “મિત્રો, ઇટલો વધો કોલાહલ ન કરો. મારા સિ-
દ્ધાંતો અને અભિપ્રાયો એ મારી પદ્ધતિ નથી. ધારો કે (સાવિત થાય
તેમ તો નથી જ, તોપણ) તમે સાવિત કરી શકો કે સમજૂતી આવ-
શ્યક છે, કે તમારી શ્રેષ્ઠતા વીજાની અધમતા—ઇટલે અસમાન બુદ્ધિ-
ની સિદ્ધતા છે; ધારો કે તમારા વિચારો खરા છે અને મારા खોટા છે;
તોપણ આટલી વાત તો નક્કી છે કે હું નહોતો જાણતો તે મેં શીખવ્યું
છે; અથવા તમને ગમે તો એમ કહો કે મારી સાથે રહીને ઘણા માણસો
હું નહોતો જાણતો તેવી વાવતો કશી સમજૂતી વગર શીખ્યા છે.
મારી ઇચ્છા માત્ર ઇટલી જ છે કે લોકો એ વાત જાણે, અને એ
નથીન અનુભવનો લાભ લે: તેઓ જાણે કે મારા શિષ્યો કશી સમ-
જૂતી વગર સંગીતની વધી શાખાઓ, ચિત્રકલા સહિત આલેખન,
તથા પ્રાચીન અને અર્વાચીન ભાષાઓ શીખ્યા છે; અને તે પણ પ્રચલિત
શિક્ષણના કરતાં ઘણા થોડા વ્યવસ્થામાં અને ઘણી વધારે સારી રીતે.
અને તે શાથી શીખ્યા? હું એ વિષયો જાણું છું તેથી નહીં, કારણકે
હું નથી જાણતો; પણ ઇટલા માટે કે અમારી સંસ્થિતિને લીધે જ તેમને
પોતાની મેળે પ્રયાસ કરવાની અને શિક્ષકના જ્ઞાનને વડલે પોતાનાં
સાધનો પર આધાર રાખવાની જરૂર પડી. એ પ્રવૃત્તિથી તેમને વિચાર
કરવાની ટેવ પડી; અને વિચાર કરવાની ટેવથી એવું પરિણામ થયું.
પણ જોકે મારા સિદ્ધાંતો એ મારી પદ્ધતિ નથી ઇટલું હું કબૂલ કરું
છું, તોપણ મારા વિચારો મને એથી વિરુદ્ધ વિચારોના કરતાં વધારે

લાભકારક લાગે છે. ઉદાહરણ તરીકે, એક ગરીબ માણસ છે, તે પોતાના બાળકને શિક્ષણ આપવાને ઘણો જ ઉત્સુક છે; પણ તેની પાસે તેને નિશાળે મોકલવા જેટલા પૈસા નથી, અને તે તેને શીખવી શકે એમ નથી. (એટલે કે તે ધારે છે કે તેનાથી નહીં શીખવી શકાય,) કારણકે તે પોતે અજ્ઞાન છે, અને પોતાને વાંચતાં પણ આવડતું નથી. હવે એને જો મારા પર-મારા સિદ્ધાંતો પર-શ્રદ્ધા વેતે, અને એ જો સ્નેહ પૂર્ણ હૃદયનો અને આગ્રહી ઇચ્છાશક્તિનો આદમી હોય, તો પોતાને વાંચતાં ન આવડતું હોય તે છતાં તે પોતાના બાળકને વાંચતાં શીખવી શકે. અને કોઈ માતા પણ એ પ્રમાણે પોતાને ન આવડતું હોય તે પોતાના બાળકને શીખવી શકે; અને જો તે બ્હીકણ હોય, અને પોતાને અશક્ત માને, તો હું તેના કાનમાં કહું, કે “તમારામાં જોઈએ તેવી શક્તિ છે; કોઈ પગ સ્ત્રીમાં કે પુરુષમાં વધારે નથી; વધાંની બુદ્ધિ સરખી છે; તમારામાં માત્ર આગ્રહ હોય અને खरेखरो સ્નેહ હોય તો વીજા કશાનો જરૂર નથી; ” તો તે માંહે કહેવું માનીને પ્રયત્ન કરશે, અને સફળ થશે. આ વનાવો કલ્પિત નથી પણ खरेखरा છે. સિદ્ધાંત ગમે તે હોય પણ આ પરિણામ પ્રત્યક્ષ છે. તેટલા માટે વધે સ્થલે અને વિશેષે કરીને ગરીબોની ખાતર બુદ્ધિમોક્ષની હકીકત જાહેર કરો. ”

આ વધા વિલક્ષણ વિચારોને લીધે શાકોટો આપણને એવા કોઈ નૌકાસેનાપતિ જેવો દેખાય છે, કે જે પોતાના પ્રતિપક્ષીઓને વિસ્મિત કરવા સારુ જહાજ ઉપર ઘણી મોટી તોપો ચડાવવા જતાં તેની સલામતીને પણ નુકસાન કરે છે. માટે આપણે તેના સિદ્ધાંતોમાં સત્ય કેટલું છે તે તપાસીએ.

૬. સિદ્ધાંતોની પરીક્ષા.— શાકોટો કહ્યું છે, કે “ વધા મનુષ્યોમાં શીખવાની શક્તિ સરખી છે. ”

આ શંકાસ્પદ રૂપમાં તેણે જે સત્ય મુખ્ય છે તે એટલું જ છે કે શિષ્યની શીખવાની શક્તિ ઘણે અંશે તેની ઇચ્છા ઉપર આધાર રાખે છે; અને જ્યાં શીખવાની ઇચ્છા નથી, ત્યાં શક્તિ પણ નથી.

૨. “ દરેક માણસ શીખવી શકે, અને પોતાને ન આવડતું હોય તે પણ શીખવી શકે. ”

આનો અર્થ શું છે તે તપાસીએ. પ્રથમ તો શીખવવું એ શબ્દમાં જે અસ્પષ્ટતા છે તે દૂર કરીએ. શ્વાકોટોનું એવું મત છે કે શીખવવું એટલે શીખતા કરવા. શીખવવું અને શીખવું એ આ પ્રમાણે પરસ્પર સાપેક્ષ શબ્દો છે: જ્યાં કશું શીખાતું નથી, ત્યાં કશું શીખવાતું પણ નથી. પણ શીખવવાનો આ અર્થ પ્રચલિત અર્થને થોડે જ અંશે મળતો છે. વક્તા અથવા ઉપદેશકે જ્યારે પોતાના શ્રોતાઓને શીખવવાનો પ્રસંગ આપે છે, ત્યારે તે શિક્ષણ આપે છે એમ આપણે કહીએ છીએ; અને શ્રોતાઓ ધ્યાન આપતા બંધ પડ્યા કે તે જ ક્ષણે તેનું શિક્ષણ બંધ પડ્યું, એમ કહેતા નથી.^૧ બીજી તરફ વાપ પોતાના છોકરાને નિશાંલે મોકલીને તેને શીખતો કરે છે તેટલા માટે તેને આપણે શિક્ષક કહેતા નથી. એ પ્રમાણે આપણા ઘણાં ઘણાં મનમાં શિક્ષણની જે કલ્પના છે, તેમાં અમુક જ્ઞાન આપવાનો અથવા અમુક કલા કેમ કરવી એ વતાવવાનો સમાવેશ થાય છે; અને આપણને શ્વાકોટોનો નિર્દેશ અસંભવ્ય લાગે છે, કારણકે જેને જ્ઞાન ન હોય તે જ્ઞાન આપી શકે નહીં, અને જેને કરવાની યોગ્યતા ન હોય તે કરતાં શીખવી શકે નહીં. તોપણ આપણે શ્વાકોટોની—શીખતા કરવાની—વ્યાખ્યા સ્વીકારીએ, અને ત્યારે પણ જે માણસ પોતે ન જાણતો હોય તે કેટલે અંશે બીજાને શીખતા કરે છે તે તપાસીએ.

શીખવવાના વિષયોના નીચે પ્રમાણે ત્રણ વિભાગ પાડી શકાય:—

- ૧, હકીકતો; ૨, હકીકતો પરથી નીકળતાં અનુમાનો, અર્થાત્ શાસ્ત્ર;
- ૩, શીખનારે કરવાનાં કામો, અર્થાત્ કલાઓ.

૧. કેટલીએક હકીકતો આપણે પ્રત્યક્ષ જાણીએ છીએ. એવી હકીકતોની સંખ્યામાં વધારો કરવાથી લાભ છે. આના જેટલે પૂર્ણ અંશે

^૧ એમ કહેતા નથી, પણ એમ કહેવા માહીએ તો કેટલો લાભ થાય તે § ૪ ની નીચે આપેલી ટીપમાં વર્ણવ્યું છે, એ સ્થળે જે વર્ણવ્યું છે તે રુઢિ ઉપર જોડેને નહીં, પણ વ્યાકરણ ઉપર જોડેને જ કયો છે; અને આ સ્થળે જે ટીકા થાય છે તેમાં મદ્ય પાડ્યા વગરનું છે, આગલાનું નહીં.

શી રીતે શીખવી શકે તે સમજાતું નથી. વેશક, તે સિદ્ધાંતો શોધવામાં તેના શિષ્યની સાથે પ્રયાસ કરી શકે, પણ કાંતો તે તેની સાથે રહે અથવા આગળ જાય. જો સાથે રહે તો તે સહાધ્યાયી છે એમ સમજવું જોઈએ; અને જો આગળ જાય તો તે જાણે તેટલું જ શીખવી શકે.

(૩) છેવટે આપણે કલાઓનો વિચાર કરીએ. ડ્રાકોટોના અનુયાયીઓ કહે છે, કે તે ચિત્રકાર અથવા સંગીતજ્ઞ ન હતો, તો પણ તેણે આલેખન અને ચિત્રની કલાઓ પોતાના શિષ્યોને શીખવેલી હવે, કલામાં નિયમાનુસાર ઉદ્યોગ પર ઘણો આધાર રહે છે. પરમ સમર્થ કલાનિપુણ પણ પોતાની “શક્તિ” વીજાને આપી શકે નહીં; અને શિક્ષક તરીકે તો પ્રતિમા સિવાય, વીજી વાવતોમાં તે કલાના સાધનો પર જે વધારે લક્ષ આપતો હોય, તેવા માળસના કરતાં ઊતરતો પણ હોય. કલાઓમાં તો શિક્ષક કેમ કરવું જોઈએ તે જાણતો હોય તો કદાચ કરતાં જાણવાની પણ તેને જરૂર નથી; પણ કેમ કરવું જોઈએ એનું તેને જ્ઞાન છે, તે તે કરી વતાવીને સિદ્ધ કરે, તે વગર લોકો તે સ્વીકારશે નહીં. લેસ્સિંગ કહે છે કે રાફાએલ^૧ હાથ વગર જન્મ્યો હોત તોપણ તે મોટો ચિતારો થયો હોત. પણ કદાચ દુનિયાએ તેનો મોટા ચિતારા તરીકે સ્વીકાર કર્યો ન હોત. ત્યારે આપણે એટલું કબૂલ કરીએ કે શિક્ષકને સર્વોત્તમ કલાનિપુણ થવાની જરૂર નથી; અને અમુક સંસ્થિતિમાં તો વિલકુલ કલાનિપુણ થવાની જરૂર નથી. પણ જો તેને શિષ્યોને સૌપેલું કામ કરતાં ન આવડતું હોય તો તે કેમ કરવું એટલું તો આવડવું જ જોઈએ. પણ ડ્રાકોટો છેક જ અજ્ઞાનનો દાવો કરે છે. આપણને કહેવામાં આવ્યું છે કે તેણે વિદ્યાર્થીઓની આગળ વસ્તુઓ મૂકીને અને તેમની પાસે કાગળ ઉપર વને તેટલી સારી નકલ કરાવીને તેમને આલેખન શીખવેલું. વેશક કલા-

* એક પ્રખ્યાત જર્મન કવિ અને ટીકાકાર. ચિત્ર અને કવિતાનો ખેદ પ્રથમ ૧૭૮૬ કરનાર તે એ જ. તેનો લેઝોક્લૂન નામનો ગ્રંથ વિશ્વવિખ્યાત છે. જન્મ: ૧૭૨૫; મૃત્યુ: ૧૭૮૧.

†. ઇટલીનો એક પ્રખ્યાત ચિતારો. જન્મ: ૧૪૮૨; મૃત્યુ: ૧૫૨૭.

ની ઉત્પત્તિ એ પ્રમાણે જ છે; અને કોઈ માણસ પરમ આગ્રહી અને (જ્ઞા-
કોટોનું વિરુદ્ધ મત છતાં કહેવું પડે છે, કે) સાધારણ કરતાં વધારે
બુદ્ધિનો હોય, તે યોગ્ય શિક્ષણ વગર ઘણું શીખી શકે; પણ તેને કહે-
વાતા શિક્ષકના અજ્ઞાનથી ઘણું નુકસાન થશે. પેન્સિલ પકડવાની
રીત જ खराब હોય, તો નિપુણતા પ્રાપ્ત કરવી તેને વમળી મુઠકેલ થઈ
પડે; અને એ પ્રમાણે તેનો અર્થો વચ્ચે નિર્ણયક જાય. અને તેની દૃષ્ટિ
પણ પહેલાં ચિત્રકારોના કરતાં વધારે સારી નહીં હોવાથી તેનાં સૃષ્ટિ-
ચિત્રોમાં પણ તેટલા જ દોષો આવે. સંગીતના સંબંધમાં પણ કહેવા-
માં આવ્યું છે કે સંગીત ન આવડતું હોય તેવો માણસ સિતાર કે સા-
રંગી વજાવતાં શીખવી શકે. આ વિચાર વિચિત્રતાના પ્રદેશમાંથી
અર્થશૂન્યતાના પ્રદેશમાં સંક્રાંતિ કરે છે. બુદ્ધિથી ઘણી વાર ઘણી મુઠકે-
લીઓ દૂર થાય છે; પણ આત્મશિક્ષિત અને કુશિક્ષિત ગૃહયાઓને યો-
ગ્ય શિક્ષણ ન હોવાથી ઘણી વાર કેટલા વચ્ચે અને બુદ્ધિવલ્લી હાનિ
થઈ છે, તે જોતાં खेद થાય છે.

૭. खरું શિક્ષણ. — અમે જ્ઞાકોટોની પોતે ન જાણતો હોય તે શી-
ખવવાની હકીકત આટલી સૂક્ષ્મતાથી તપાસી છે, તે એટલા જ માટે
કે તેના સિદ્ધાંતોમાંથી નિર્માલ્ય ભાગ દૂર થયા પછી જે खरું સત્ય છે
તે પર યોગ્ય ધ્યાન આપી શકાય.

એ સત્ય તે આગળ ઘણે પ્રસંગે અને જ્ઞાકોટોના પોતાના શબ્દોમાં
કહેવાઈ ગયું તે જ છે. સર્વથી ઊંચા પ્રકારનું અને શ્રેષ્ઠ શિક્ષણ વિદ્યાર્થી-
ઓને વીજા લોકોના વિચારોના ધારક બનાવવામાં રહ્યું નથી; (જે
શિક્ષણમાં વિચારોને વડલે માત્ર શબ્દો જ અપાય છે તેની તો વાત પણ
નથી કરતા), પણ જે વિદ્યાર્થીઓને પોતાની મેળે કામ કરવામાં અને
વિચાર કરવામાં માર્ગ વતાવે છે અને ઉત્તેજન આપે છે, તે છે. શિક્ષક
જો શિષ્યને માટે પાઠન કરી શકે કે ચાલી શકે, તો જ તેને માટે
વિચાર કરી શકે કે જોઈ શકે. શિષ્યને વધું પોતાના શ્રમથી પ્રાપ્ત
થવું જોઈએ, અને શિક્ષકે તેને ઉત્તેજન અને સલાહ આપવી જોઈએ. આ

તત્ત્વ કદાચ ઘણું સ્પષ્ટ લાગશે; પણ સ્પષ્ટ હોય કે નહીં છતાં તેની લગ-
ભગ હમેશાં અવગણના કરવામાં આવે છે. જોડ્યુટોને જે માંગણો આપ-
વાની પદ્ધતિ પસંદ પડી હતી, તે તો હવે ગઈ છે; અને વિદ્યાર્થીઓને
શિક્ષકને દબાવેલે પુસ્તકો પાસેથી હકીકતો શીખવી પડે છે. પણ આ
ફેરફાર માત્ર આનુવાંગિક છે. શિક્ષણનું સ્વરૂપ તો એનું જ રહ્યું છે, જ્યાં
શિક્ષક સાત્ર છોકરાઓ પાડે કરેલું સાંભળી જતો નથી, ત્યાં પણ તે
સમજૂતી આપવા ઉપરાંત થોડું જ કરે છે. તે પોતે જે કહી જાય છે
તે પરથી પોતાના શિક્ષણની કિંમત કરે છે; શિષ્યો જે શીખે છે તે
પરથી નહીં. પણ જીવનના પ્રકારનું જ શિક્ષણ ઉત્કૃષ્ટ પ્રકારનું છે. મિ
વિલ્સન “વેવકૂફી અને સમજૂતીથી ભરેલા શિક્ષણ” સંબંધી બોલત
વત્તે સમાનાર્થ છે એમ સૂચવે છે, તે યોગ્ય છે.

૮. શિક્ષણ નહીં પણ ધ્રુવચન.—કેલવળી સંબંધી વધારા અને
લેખકોની કલ્પના જુદા પ્રકારની છે. તેમના મત પ્રમાણે ગુરુ પોતાના
મન અને પોતાના જ્ઞાન ઉપર લક્ષ રાખવાનું નથી, પણ શિષ્યનું મન
અને તેના થતા જતા વિસ્તાર ઉપર લક્ષ રાખવાનું છે. સર્વ જોતા તે
કામ શીખવવાના કરતાં કેલવળી વધારે છે. શાક્રોટોના વિચિત્ર
વિચારનું પણ તત્ત્વ આ જ છે; કારણકે જે રીતે કસરતી ઉસ્તાદ પોતા
ન કરી શકે તેવાં કામ કરતાં પોતાના શિષ્યોને શીખવી શકે છે, તે
રીતે આપણે પણ કદાચ આપણામાં ન હોય તે શક્તિઓ શિષ્યોમાં
કેલવી શકીએ, હવે કેલવળી એટલે વિકસિત કરવાના ઉદ્દેશ્ય
શક્તિઓને શોધવી—તે; અને કોઈ પણ શક્તિને કેલવળી હોય તો તેમાં
તેને ઉપયુક્ત કરવી જોઈએ. આ ઉપરથી ફલિત થાય છે કે બાલક
મન જ કંઈ તેમની સ્મરણશક્તિ જ નથી; અને ગુરુએ તેની પાસે હકી-
કતો યાદ રાખાવવા કરતાં કંઈક વધારે પ્રયત્ન કરવો જોઈએ. શાક્રો-
ટોએ આ સત્યને પ્રાધાન્ય આપીને અને પોતાની પદ્ધતિથી, સ્મરણશક્તિ
સિવાય કીજી પણ શક્તિઓ કેલવી શકાય છે એવું બતાવીને શિક્ષ-
ણની સારી સેવા બજાવી છે.

૧. વધું વધામાં છે. — “વધું વધામાં છે” એ શાકોટોનો વીજો વિચિત્ર વિચાર છે. આપણને તેના આધ્યાત્મિક અર્થની આ સ્થૂંઠે અપેક્ષા નથી, પણ માત્ર શિક્ષણના સંબંધમાં તેનો ઝો અર્થ થાય છે તે જોઈશું.

કોઈ સાધારણ પ્રેત્ય શિક્ષકને તમે પૂછો કે શાકોટો કોણ હતો, તો તે ઘળું કરીને એમ કહેશે, કે તે ફેન્લોનનો ટેલેમેકસ પાઠે કરવાથી વધું આવડી જાય એમ માનનારો કોઈ માણસ હતો. વધારે તપાસ કરતાં તમને માલુમ પડશે કે આ અભિપ્રાય વધે અંશે खरो નથી. શાકોટો પોતાના શિષ્યોમાં જે વસ્તુઓની અપેક્ષા રાખતો તેમાં મુખપાટ એ એક ન્હાનો ભાગ મ્મત્ર હતો; પણ તે સાથે તમને એટલું પણ જણાશે કે આજી ટેલેમેકસનો પાટ એ તેના મત પ્રમાણે આવશ્યક હતો, અને તે જે કંઈ શીખવતો, તેનો એ મુખ્ય પુસ્તકની સાથે સંબંધ કરતો. વેશક જો “વધું વધામાં છે,” તો વધું ટેલેમેકસમાં છે; અને કોઈપણ પૂર્વપક્ષ કરેલો તે પ્રમાણે ટેલેમેકસના પહેલા સર્ગમાં અને પહેલા શબ્દમાં પણ છે. આજી ટેલેમેકસ “કેલિપ્સો” શબ્દમાં છે એમ સિદ્ધ કરવાને શાકોટોએ કંઈકંઈ કોટિ કરેલી; અને પહેલા શબ્દને વદલે કદાચ પહેલો અક્ષર તેણે લીધો હોત તોપણ તે સિદ્ધ કરી શકત. વાંચનારને આજી વિવાદથી પ્રતીતિ થવાને વદલે ગમ્મત જ થાય છે, તોપણ એ નિષ્ફળ નથી. ઈથી કરીને તેના મનમાં એક ઉપયોગી સત્ય પ્રવેશ કરે છે, કે જેના પર કદાચ તે વચ્ચત રૂપી તેણે જોડે તેવું ધ્યાન આપ્યું નહીં હોય. તે જુએ છે કે વધું જ્ઞાન પરસ્પર સંબદ્ધ છે; અથવા તો ઈવી હજારો ગ્રંથો છે કે જેથી કરીને આપણે જ્ઞાનના જૂદાજૂદા વિષયોને સંબદ્ધ કરી શકીએ. જો આ ગ્રંથોની મદદથી આપણે નવા જ્ઞાનને પહેલાં ગ્રાપ્ત કરેલા જ્ઞાનની સાથે સંયુક્ત કરી શકીએ, તો આપણે વધારે જલદીથી અને વધારે સમજીને શીખી શકીએ, અને તે કાચમ રહેવાનો પણ વધારે સંભવ રહે. આપણે જાણીએ છીએ કે સ્મરણશક્તિને વિચારોના કૃત્રિમ સંબંધોથી પણ સહાય મળી શકે છે, અને

વિક સંબંધોથી તો વધારે મળે છે. આ કારણને માટે જ “વધું વધામાં છે”- એટલે કે વધું જ્ઞાન પરસ્પર સંબદ્ધ છે, એ વિચારનું મહત્ત્વ છે. ધારો કે આપણે એક જ વિષય જાણતા હોઈએ, પણ તે પૂર્ણ રીતે જાણતા હોઈએ, તો આપણું જ્ઞાન (અક્ષરગણિતની પરિભાષામાં) અજ્ઞાન વસ્તુ એ વિષયના જ્ઞાનથી પ્રદર્શિત થતું નથી. આપણે વસ્તુતઃ ઘણું વધારે મેળવ્યું છે. જ્યારે આપણી આગલ્લ બીજા વિષયો આવે છે, ત્યારે તે આપણા પહેલાંના જ્ઞાન સાથે એવા સંબદ્ધ માલુમ પડે છે, કે આપણે તે જાણતા જ હોઈએ એમ લાગે છે. બીજા શબ્દોમાં બોલીએ તો જ્યારે આપણે થોડું પણ પાકું શીખીએ છીએ, ત્યારે જોકે આપણી ઉપલબ્ધિ થોડી છે, તો પણ ઉપલબ્ધતા ઘણી છે.

૧૦. સિદ્ધાંતની યોજના.— ‘વધું વધામાં છે’ એ સિદ્ધાંતની ક્ષા-
કોટોની યોજના એવી હતી કે શિષ્યે થોડુંએક પક્કું શીખવું, અને
બીજા વધા જ્ઞાનને તેની સાથે સંયુક્ત કરવું. ભાષાને માટે શિષ્યે એકાદ
શ્રેષ્ઠ પુસ્તક લઈને તેનું પૂર્ણ અધ્યયન કરવું. તેનું જ્ઞાન માત્ર શાબ્દિક
હોયું જોઈએ નહીં; પણ તેણે લેખકનો આશય અને આદેશ વરાવર પક-
ડ્યો જોઈએ. ક્ષાકોટોની આ સલાહ બીજા ઘણા પ્રખ્યાત શિક્ષકોની
સલાહ સાથે મળતી આવે છે, જોકે તેમના સિદ્ધાંતો જૂદા છે. જેઝુઇટ-
ટોનું એ સૂત્ર હતું. કે વિદ્યાર્થીએ થોડુંએક તો એવું શીખવું કે જેમાં
ખામી ન રહે. પેસ્ટેલ્ગાઈસીએ પણ શરૂઆતનાં મૂલતત્ત્વો ફરીફરીને
વરાવર પક્કાં થાય ત્યાં સુધી શીખવવાની સલાહ આપેલી. ઍસ્કમ
રેટ્કે, અને કોમેનીઝસ-એ વધાએ અમુક શ્રેષ્ઠ પુસ્તક વારંવાર વાંચવાની
અને શબ્દો તથા વિચારો સ્મરણમાં દૃઢતાથી ઠસાવવાની સૂચના કરેલી.

* ઍસ્કમ (૧૫૧૫-૧૫૬૮) એ એક પહેલવહેલો ફ્રેન્ચ શિક્ષકનો ઉદ્ધારક. હતો
અને તેના મૃત્યુ પછી બે વર્ષે એટલે ૧૮૦૦ માં પ્રસિદ્ધ થયેલા તેના “ મહેતાજી ” નામે
ગ્રંથમાં પ્રકટ કરેલી શિક્ષકનો નવી પદ્ધતિને લખે તેનું નામ અજાણિત કાચમ રહ્યું છે. ડા.
જોન્સન કહે છે કે એ ગ્રંથમાં ભાષાશિક્ષકને માટે જે સૂચના આપી છે તે સર્વોત્કૃષ્ટ છે.
ઍસ્કમ કૃત્રિમ પદ્ધતિને વહેલે સ્વાભાવિક પદ્ધતિનો ઉપયોગ કરવાની ભલામણ કરે છે,
અને કહે છે કે મૃતબાપાઓ પણ સ્વભાષાની માફક “ અનુકરણથી અને અનુકરણથી જ
ખાવ કરી શકાય છે, કારણકે જેવું તમે સાંભળ્યો છો તેવું તમે બોલતાં શીખો છો. ” તે

પણ જોકે શાકોટો ઇટલે લગી પહેલાંનાં ચિંતકોને મળતું જ મત આપે છે, તોપણ એક વાવતમાં તેમનાથી ભિન્ન પડતો દેખાય છે. તે સ્મરણશક્તિને ઘણું કામ સોંપે છે, અને ટેલેમેકસના છ સર્ગો પાટે કરાવવાની અપેક્ષા રાખે છે. વીજી તરફ માંટેન, લાંક, રુસો, હર્વર્ટ સ્પેન્સર, અને વીજા મોટા લેખકો સુધી વિરુદ્ધ મત આપે છે. રેડ્-કેપ તો ઇટલે સુધી કહેલું કે કશું પાટે કરાવવું નહીં. સ્મરણશક્તિ ભરવાની અને પુસ્તક વગર કહી જવાની પદ્ધતિની સામે ચારે તરફ પોકાર સંભળાય છે; અને ઍસ્કમ તેનું સંમર્થે ધડન કરે છે. તે પોતાના વચ્ચતની વ્યાકરણશાળાના છોકરાઓ ત્રિપે બોલતાં કહે છે, કે “પુસ્તક વગર શીખવાથી તેમનું વધું જ્ઞાન જિહ્વા અને ઓઠમાં વંધાઈ રહેતું, કદાપિ મગજ કે બુદ્ધિમાં ચડતું નહીં, અને તેટલા માટે ફાડપથી બહાર કઢાડી શકાતું. ચોપડી વગર તેઓ વધું શીખતા; ચોપડીમાં

સરત કરીને કહે છે કે એ કોઈ યોગ્ય વિદ્યાર્થી ઢલીના એકાદ પ્રકરણનું ભાષાંતર કરીને તેનો નિરંતર અભ્યાસ કર્યો કરે, તે જોશે સાધારણ નિશાલમાં વ્યાકરણના નિયમો ઢથલાવવામાં પાંચછ વર્ષો ગાળે છે, તેમના કરતાં વધારે લંડિન શીખશે. લાંકની માફક ઍસ્કમ પણ સ્વાનુભવ સ્પર્શી બોલે છે; અને કહે છે કે રાણી ઇલીઝાબેથે નામ અને ક્રિયાપદના રૂપો જોયા પછી લંડિન કે ગ્રીક વ્યાકરણનું પુસ્તક હાથમાં પણ લીધું નહોતું, તે તોપણ હમેશાં સ્થાને ડીમોસ્થિનીસ અને આડ્સોક્રેડીસના લેક્ષોનું વેરનું ભાષાંતર કરવાથી અને હમેશા સ્થાને ઢલીના કોઈ ભાગનો પણ એ જ પ્રમાણે અભ્યાસ કરવાથી તેણે એ વચ્ચે ભાષાઓમાં ઇટલી નિષ્ણતા મેળવેલી, કે તેની સાથે ભાગ્યે જ કોઈને સરખાવી શકાય. ઍસ્કમ ઇલીઝાબેથ ગાદીએ આવી તે પહેલાં દશ વર્ષ સુધી તેનો શિક્ષક હતો; અને પાઠ-લથી અનુક્રમે ઇલીઝાબેથ, મેરી, અને છટ્ટા ઇડ્વર્ડનો લંડિન તર્જી થયેલો.

રેડ્કે પણ પોતાની ભાષાશિક્ષણની પદ્ધતિને માટે પ્રખ્યાત છે. તેના મુખ્ય સિદ્ધાંતો નીચે પ્રમાણે છે: ૧. વધી વાવતમાં પ્રકૃતિના ક્રમનું અનુસરણ કરવું. ૨. એક વચ્ચે એક જ વાવત સુધી ધ્યાન આપવું. ૩. એક વાવતનું વારંવાર હનરાવતનું કર્યો કરવું. ૪. વધું પ્રથમ સ્વભાષામાં શીખવવું. ૫. કોઈ પણ વાવત વલાત્કારે કરાવવી નહીં. ૬. કંઈ પણ પાટે કરાવવું નહીં; વરાવર સમજાયેલી હોય અને પારિચિત થયેલી હોય તેવી વાવત એનાં મેલે યાદ રહે છે. ૭. વિરામને માટે યોગ્ય વચ્ચત રાખવો; અને પાઠમાં પણ થોડીથોડી વારે છૂટી આપવી. ૮. વધી પદ્ધતિઓ પરસ્પર અનુકૂળ કરવી. ૯. પ્રથમ વસ્તુ અને પછી તેની સમજૂતી— સદાહરણ તરીકે, પ્રથમ નિયમનું સાવન, અને પછી નિયમ; પ્રથમ વસ્તુલ દેખાડવું, અને પછી તેના ગુણો સમજાવવા. ૧૦. દરેક વાવત પ્રયોગ અને પ્રયત્નથી શીખવાની; દત્યાદિ. રેડ્કે આદરેલું કામ જ કોમિનીસે સ્પાડી લીધું.

થોડું જ અથવા કશું નહીં.” પણ સ્વયં જોતાં આ વધા વાંધા વસ્તુના જ્ઞાનને સ્થંભે દાખલ થતા શબ્દજ્ઞાનની સામે છે. આપણે વધા શબ્દ અને અર્થનો નિત્ય સંબંધ છે એમ માનવાનો વારંવાર ખૂલ કરીએ છીએ. પણ ઘાકોટોએ એ જોલમને માટે સ્વાસ સંભાળ લીધેલી. પાઠે કરેલા વિષયમાં શિષ્યની સૂક્ષ્મ પરીક્ષા કરવામાં આવતી; અને શિક્ષકનું મુખ્ય કર્તવ્ય એ જ હતું કે પ્રશ્નો પૂછીપૂછીને તેણે શબ્દની સાથે અર્થ પણ પોતાનો શિષ્ય વરાવર સમજે છે કે નહીં તેની પ્રતીતિ કરવી. તોપણ ટેલેમેકસના છ સર્ગ પાઠે કરવા એ વજન વધારે હતું; અને છને વહેંચે તેણે એક જ સર્ગ રાખ્યો હોત, તો તે તેના સિદ્ધાંતોને વધારે પ્રતિરૂપ થાત.

શ્રેષ્ઠ પુસ્તક અથવા આદર્શપુસ્તક શીખવાની ત્રણ રીત છે. ૫- હેલી એ, કે તે ફરીફરીને ટુકડાવાં વાંચી જવું, અને તે રેડકે અને હેન્ડ-મિલ્ટનની રીત હતી; બીજી એ કે દરેક પાઠ પઢ્યો કરવો, અને ઓછામાં ઓછો બાર વાર વાંચી જવો, અને તે ઍસ્કમની રીત હતી; અથવા ત્રીજી એ, કે વિદ્યાર્થીએ હમેશાં શરૂઆતથી શરૂ કરવું અને દરરોજ થોડુંથોડું આગળ વધવું, અને તે ઘાકોટોની પદ્ધતિ હતી. ૬- શક આ છેલ્લી પદ્ધતિ લાંબે સુધી ચાલી શકે નહીં. પુસ્તકમાં થોડે-એક આગળ પહોંચાય, તે પછી દર વખતે પુનરાવર્તન શરૂઆતથી શરૂ થઈ શકે નહીં; તોપણ તેમાં દરેક ભાગનું એટલી વધી વાર પુનરાવર્તન થતું

† હેમિલ્ટન (૧૭૭૫-૧૮૨૯) પ્રથમ વેપારી હતો. હામ્બર્ગ જડને તેણે એક દેશાધિવાસિત સેનામતિની પ્રાંતે ફ્રેન્ચનો અભ્યાસ કર્યો, અને તેની મદદથી પોતાની ભાષાશિક્ષણની પદ્ધતિને સુધારી કરી. એ પદ્ધતિ એવી હતી કે ન્હાનંન્હાનં વાક્યોનું શબ્દસમૂહાંતર કરવું, અને વ્યાકરણ શીખ્યા પહેલાં શબ્દો શીખવા. આ રીતે પ્રમંભોપાત્ત કોજની મદદ લઈને તે ફ્રેન્ચ પ્રત્યક્ષ વાંચી શકેલો; અને એ જ રીતે જર્મન અને ઇટાલિયન પણ શીખેલો. પાછળથી અમેરિકા જડને તેણે ભાષાઓ શીખવવા માંડેલી, અને પોતાની પદ્ધતિ પ્રસિદ્ધ કરેલી.

એ વિચિત્ર છે કે યુરપમાં વિદેશી ભાષાઓ ટુકડાવાં અને સારી રીતે કેમ શીખવી જાય તે માટે એટલી વધી વિચાર થાય છે, તે છતાં આપણા લોકોએ હંમેશાં શીખવવાની શ્રેષ્ઠ પદ્ધતિ સંબંધી જરા પણ વિચાર કર્યો નથી. આપણે એક ભાષા શીખવવામાં અતિશય કાલક્ષેપ કરીએ છીએ. આ વાતમાં શિક્ષકો યોગ્ય વિચાર કરી શકે તેટલા માટે અને ભાષાશિક્ષણની પદ્ધતિના મુખ્ય લક્ષ્યો આ રીતે વર્તાવાં.

કેં કશું મૂલાય નહીં. ડાકોટોને પોતાનો શિષ્ય મૂલી જવાને શીખે
 એવી નહીં, પણ હમેશાં યાદ રાખવાને શીખે એવી અપેક્ષા હતી. તેણે
 કહેલું, “આપણે જે શીખ્યા હોઈએ તેના પ્રમાણમાં આપણે સુશિક્ષિત
 છીએ એમ સમજવાનું નથી, પણ આપણને જેટલું યાદ હોય તેના પ્રમાણ-
 માં જ આપણે સુશિક્ષિત છીએ.” શીખવાની ક્રિયાથી સુશિક્ષિત થવા
 ઉપરાંત બીજા પણ લાભ છે, તે તે સ્વીકારતો નથી; એટલું જ નહીં પણ
 જેટલું મૂલાયું તેટલું શીખાયેલું જ નથી એમ મનાવવાને પ્રયત્ન કરે છે,
 જે દેખીતી મૂલ છે; અને ડાકોટોના પોતાના વીજા સિદ્ધાંતોની વિરુદ્ધ
 છે. આગળ એક પ્રસંગે કહ્યું છે તે પ્રમાણે વીજા કેટલાંક ચિંતકોનો
 વિચાર એથી ફલટો જ છે. તેઓ એમ માને છે કે જ્યાં સુધી વિચાર
 પોતાનું રૂપ બદલે નહીં, ત્યાં સુધી તે આપણો થયો છે એમ સમજાય નહીં.
 વાદવલમાં પણ લખ્યું છે, કે “ઘડંબો દાળો જમીનમાં ઉતરીને નષ્ટ
 થાય નહીં, ત્યાં સુધી તે એકલો રહે છે; પણ જ્યારે તે મરે છે, ત્યારે તે-
 માંથી ઘણાં ફલ નીપજે છે;” અને ઉદ્ભિજ્જસંઘિ માનસસુઘિને ઘણે

ભાષાશિક્ષણની સ્તરી પદ્ધતિ ભાષાના સ્વરૂપ પરથી જ લલિત થાય છે. ભાષા વાચિક છે
 અને એ વાચિક છે એ લક્ષણ પર પૂર્ણ ધ્યાન આપવામાં ન આવે તો સજીવ કે મૃત કોઈ પણ
 ભાષા સારી રીતે શીખવી શકાય નહીં. શરૂઆતમાં દરેક ભાષા મ્હેંસથી ઉચ્ચાર કરીને જ
 શીખવવી જોઈએ. વિદ્યાર્થીઓએ પ્રથમ કાનથી સાંભળીને સાદાં નામ કે ટૂંકાં વાક્યો સમજતાં
 શીખવું જોઈએ; પછી તે બોલતાં શીખવું જોઈએ; અને એટલું થાય તે પછી જ લલિતાવાંચતાં
 શીખવું જોઈએ. ભાષાશિક્ષણની સ્તરી પદ્ધતિ શ્વકરણની છે. એમાં શ્વક્ ઉદાહરણો પરથી
 સામાન્ય નિયમો તરફ સંક્રાંતિ થાય છે; અને વિદ્યાર્થી ઉદાહરણો પરથી નિયમો શોધે, ત્યાર
 પછી જ તે નવાં ઉદાહરણો આપવામાં તેમનો ઉપયોગ કરે છે: મૃતભાષાઓ શીખવવાની જૂની
 પદ્ધતિનો દોષ એ જ છે કે તેમાં આ પહેલી ક્રિયાની છેક જ અથવા ઘણી અવગણના કરવામાં
 આવે છે; અને જે વાસ્તવિક જ્ઞાન પહેલી ક્રિયાથી જ મળી શકે તે વગર વિદ્યાર્થીને ઉતાવળે
 બીજી ક્રિયા તરફ લઈ જવામાં આવે છે. શિક્ષણના આ પ્રદેશમાં વાચિક શિક્ષણ, દરેક જ્ઞા-
 નની સાથે શ્રવણ, જિહ્વા, નયન અને હાથનો પરિચય, વગેરે આવશ્યક પાયા તરીકે છે. શબ્દ-
 વિચાર અને વાક્યવિચાર વચ્ચે વિદ્યાર્થીએ શબ્દો અને વાક્યો પરથી શોધી કહાડવાની જરૂર
 છે; અને પદેપદે શોધેલા નિયમો તેની પાસે નવાં વાક્યોમાં ઉપયુક્ત કરાવવાની જરૂર છે.
 સ્વભાષા અને પરભાષા વચ્ચે શીખવવાની પદ્ધતિ એક જ છે; શ્વક્ ઉદાહરણો જાણ્યા પછી
 તેમાંથી સામાન્ય નિયમો કઢાવવા; અને એ નિયમોનો ફરી નવાં ઉદાહરણોમાં ઉપયોગ
 કરાવવો.

અંશે મળતી હોવાથી તે આ પ્રસંગમાં પળ વરાવર લાગુ પડે છે. 'એ મતને અનુસરતાં જે સીમાત્યાગ થવાનો સંભવ છે, તે સંવંધી આગલ કહેવામાં આવ્યું છે; માટે અહીં તો એટલું જ જણાવવું વસ છે કે એક રૂપમાં વિસ્મૃત થયેલું જ્ઞાન ફરી વીજા રૂપમાં પ્રકટ થઈ શકે છે. વધા વ્યવસ્થિત જ્ઞાનમાં જનનશક્તિ રહેલી હોય છે, અને અમુક જ્ઞાન નાશ પામે તેથી તેની સંતતિ નાશ પામતી નથી.* અમુક પ્રતીતિ વધારે વૃદ્ધ થાય, અથવા અમુક અનુમાનને આધાર મળે તેમાં જ જ્ઞાનનું કર્તવ્ય સફળ થઈ જાય છે. ગણિતના એકાદ સાધનથી તે પ્રસંગે અનુમાન કરવાની ધરી રીતનો અનુભવ થાય એ તેનું પૂર્ણ ખાલ છે; પાછળથી આપણે સાધન કે સાધ્યને ભૂલી જઈએ, તેથી એક વાર થયેલો લાભ નષ્ટ થતો નથી. તેમ જ પદાર્થવિજ્ઞાનનું અમુક સત્ય સિદ્ધ કરવાને આપણે જે પ્રયોગો જોયા હોય તેનું વિસ્મરણ થાય, તોપણ જો એથી કરીને તે સત્ય આપણને વધારે સારી રીતે સમજાયું હોય, અને પાછળથી આપણે વધારે વિસ્તીર્ણ પ્રદેશમાં એ સત્ય જોઈ શકતા હોઈએ, તો એ પ્રયોગો વિસ્મૃત થયેલા હોવા છતાં નિષ્ફળ થયેલા નથી. આપણે વધા આપણા મનમાં ચાલતી ઘણી વાતો ભૂલ્યા વગર રહેતા નથી; વધા પુસ્તક માણસોનાં અમુક મતો, નિશ્ચયો, અને જ્ઞાન હોય છે; પણ એ રસ્તે જતાં માર્ગમાં કેટલાં સ્થળો આવ્યાં, તે વધાને યાદ હોતું નથી. આપણે

* આ ઉપરથી આપણા નિશાલકામને માટે પણ એક સારી કસોટી નીકળે છે. નિશાલના પાઠ ભૂલી જવાય છે એ વધા કબૂલ કરે છે. માટે એ તો આપણે પણ "અવદ્યં બ્રાવિભાજ્યતાં પ્રતીકારો ન વિચ્યતે" કહીને સ્વીકારીએ. પણ દરેક વાત શીખવતી વખતે નીચે પ્રમાણે પૂછી શકાય: "એ ઉત્પાદક અને સફળ થશે કે નહીં? એની ઉપરનાં આવરણો ધરી પડશે, ત્યારે અંદર કંઈ રહેશે કે નહીં? રહેશે, તો શું રહેશે? આટલું જ્ઞાન સ્મરણમાંથી શું ચિલકુલ જતું રહેશે, અને તેનું ચિદ્ર પણ નહીં રહે? એમ હશે તો એ અભ્યાસ પુસ્તકમાં છે તોપણ હું શીખવીશ નહીં. અથવા, એ આવું વિષમ અને અનુપયોગી લાગે છે તો પણ એથી કોઈ પણ વધારે વિજ્ઞાન અને વધારે ઉપયોગી સત્ય સહેલું નહીં થઈ શકે? એથી રસેન્દ્રિય સુધરી શકશે, વિવેક વધારે સારો થઈ શકશે, કે વિરુદ્ધ હકીકતોની યોગ્ય મુલના કરવાની શક્તિ વધી શકશે? એમ જો હશે, તો તે ભૂલી જવાશે એમ જાણતો હોદશ, તે છતાં હું તે શીખવીશ; અને ઈશ્વરનો ઉપકાર માનીશ કે ઉપયોગી વાતો યાદ રાખવાની કલાની સાથે વિસ્મરણમાંથી પણ લાભ મેળવવાની કલા દુનિયામાં છે ધરી."

કોઈ સમર્થ ઇતિહાસ વાંચીએ કે કોઈ નવા દેશમાં મુસાફરી કરીએ, ત્યારે આપણે જે થોડીઘણી હકીકતો યાદ રહી હોય તેના કરતાં આપણે ઘણું વધારે શીખ્યા હોઈએ છીએ. આપણા મનને જાણે તે ઇતિહાસ અથવા દેશની સાથે પિછાન જ થઈ હોય તેવું લાગે છે; અને એ વાત હકીકતોના જ્ઞાનથી છેક જ નિરાળી છે. વઢી આપણા મનોભાવો તેમજ વિચારો જે હકીકતોથી તે ઉદ્ભૂત થાય છે તેનું સ્મરણ ગયા પછી પણ ઘણી વાર સુધી કાયમ રહે છે, એ વાત વ્યવહારમાં પણ ઘણી વાર માની લેવામાં આવે છે. કહે છે કે એક વકીલે કોઈ જૂના ન્યાયાધીશના ઠરાવની સામે વાંધો લીધેલો, ત્યારે તેણે તેને એવું કહીને વેસાડી દીધેલો, કે “સાહેબ, તમે વાંચ્યા હશે, તેના કરતાં વધારે કાયદા હું મૂલી ગયો છું.” હવે, જો તેની ઇચ્છા મૂલી જવાયેલી વાતો પરથી સ્મરણમાં રહેલી વાતોનું પ્રમાણ કહાડવાની હોય, તો વેશક એમ બોલવામાં તેની મૂલ ગણાય, કારણકે વસ્તુ વસ્તુનું પ્રમાણ હમેશાં નિશ્ચિત હોતું નથી; પણ તેનો એવો આશય હોઈ શકે કે તેના વિસ્તીર્ણ વાંચવાની અસર રહી છે, અને તે પ્રતિપક્ષીની વિનઅનુભવી નજરના કરતાં વધારે દૃષ્ટિબિંદુઓમાંથી જોઈ શકે છે. શીખેલી વસ્તુઓનું જ્ઞાન વિસ્મૃત થયા પછી પણ તેથી મળેલી શક્તિ રહી શકે એ સ્પષ્ટ છે; તેટલા માટે શીખેલું મૂલી જવાય ત્યારે શીખ્યાના વધા લાભ નાશ પામે છે એમ સમજવાનું નથી.

૧૧. શાલાઓમાં થતો સ્મરણશક્તિની હાનિ.—પણ ઉપર જે કહ્યું તેથી ઘણીવધારે શાલાઓમાં સ્મરણશક્તિની જે ધિક્કારક ક્ષાયક હાનિ ચાલે છે, તે સારી ઠરતી નથી. ઘણું એવું શીખવાય છે કે જે આવશ્યક પુનરાવર્તન નહીં થવાથી નષ્ટ થાય છે; અને ઘણું એવું શીખવાય છે કે જે યાદ રહે તેમાં પણ કશો સાર નહીં. ઉદ્દેશ ઉપયોગી જ્ઞાન આપવાનો નથી, પણ સ્મરણશક્તિમાં એવી હકીકતો ભરવાનો છે કે જેના ઉપર મનની વીંજી શક્તિઓ પ્રવૃત્ત થઈ શકે; અને એ ઉદ્દેશ સફળ થઈ શકે તેટલા માટે હકીકતો એવી જોડાઈ, કે જેને મન વરાવર પકડી શકે, અને જે સંયુક્ત થઈ શકે. તોપણ

બાલકોને તો એવી વાતો શીખવવામાં આવે છે કે જે કદાપિ કોઈ પળ જાતની ઘટનાનો ભાગ થઈ શકે નહીં. આપણે તેને ભૂગોળ અથવા “પૃથ્વીજ્ઞાન” શીખવતા નથી, પણ જગ્યાઓનાં નામ માત્ર શીખવીએ છીએ. આપણો ઇતિહાસ પણ એવો જ અસંવદ્ધ વિષય છે. આપણે બાલકોને ભૂમિ સંવંધી જ્ઞાન આપવાની જરૂર ધારતા નથી; પણ આગ્રહ-પૂર્વક ભૂમિચિહ્નો શીખવીએ છીએ. અને કદાચ એ વધુ નિરર્થક છે એવી આંતર પ્રતીતિ હોવાથી શિક્ષકો કે શિષ્યો એ વસ્તુઓ યાદ રાખવાને શીખવાની છે એમ માનતા નથી. લોકો કહે છે કે છોકરો નિશાલ છોડે છે, ત્યારે શીખેલી બાલકોનો નવદશાંશ ભાગ તે ભૂલી ગયલો હોય છે; અને અમે વેધક કહી શકીએ છીએ કે એ અડસટ્ટો છોટો નથી.

૧૨. હાનિનો ઉપાય:-ઘાકોટોના સિદ્ધાંતો સ્વીકારવાથી આપણે આમાંની ઘણી હાનિ અટકાવી શકીએ છીએ. આપણે થોડુંક પક્ષ જ્ઞાન આપીએ છીએ, તેની સાથે નવું જ્ઞાન જોડી શકાય છે, અને તે વચ્ચે માલુમ પડે છે કે એક વિષયની સાથે પૂર્ણ પરિચય થવો એ તે વિષયને સમજી જવાના કરતાં અને પ્રસંગ આવ્યે કહી જવાના કરતાં કંઈક વિશેષ છે. એની એ વાતનું વારંવાર પુનરાવર્તન કરવાથી આપણે આપણા જ્ઞાન ઉપર અધિકાર મેલવીએ છીએ; અને થોડી હદમાં પણ સ્વસ્થતા મેલવાથી શક્તિની પ્રતીતિ થાય છે. એક સાધારણ ઉદાહરણ લઈને એમ કહી શકાય, કે આપણે જેમ ચૂલામાં અગ્નિ પ્રજ્વલિત કરીએ છીએ, તેવી રીતે બાલકમાં જ્ઞાન પ્રજ્વલિત કરવું જોઈએ. વેવકૂફ નોકર થોડાંક લાકડાં હોય, તે આજીવન ચૂલામાં પાથરી મૂકે છે. તે સળગે છે, ઠરી જાય છે, અને નકામાં થાય છે. વીજો જે વધારે ડાહ્યો અથવા વધારે અનુભવી હોય છે તે વધારાના લાકડાંને એક સ્થળે સળગાવે છે, અને અગ્નિ એ પ્રમાણે સમુચિત થવાથી વધી દિશામાં પ્રસરે છે. આપણે પણ એ જ પ્રમાણે શરૂઆતનું જ્ઞાન સમુચિત કરવું

જોઈએ; અને થોડી વાર સુધી તેની જ્યોતિ નહીં, દેખાય તોપણ જરા સઠગ્યા પછી અગ્નિ પોતાની મેલે વિસ્તાર પામશે.*

* આ વિષય ઉપર અમે ષગવિચક્ષણ વિદ્વાનો- પ્રો. ડી. મૉર્ગન, સર આર્થર હેલ્પ્સ, અને સર જેમ્સ સ્ટીવનના વિચારો પણ આપીશું.

ડી. મૉર્ગન હાલ્કોટ્ટોની યોજનાના સંબંધમાં લખે છે: “ થોડું પણ પક્ષ જ્ઞાન હોય તો તેને નવું જ્ઞાન સહેલથી ચોટી શકે છે, એમ કહેવામાં ઘણું સત્ય છે. એવો દિવસ જલદીથી આવવાનો છે કે જ્યારે પરીક્ષાને માટે તૈયાર કરેલા જ્ઞાનને વીંછું કરી ચોટી શકતું નથી એમ મ’હત્તમ પડશે. ” બીજે સ્થલે તે કહે છે, “ જ્યારે કોઈ વિદ્યાર્થી જૂદાજૂદા ઘણા વિષયોમાંથી થોડોથોડો ભાગ શીખવામાં વ્યત્ત ગાલે છે, ત્યારે તે શું મેલે છે— વિસ્તીર્ણ જ્ઞાન કે ઉપયોગી ટેવો? તેનું જ્ઞાન વિવિધ કરી શકાય, તોપણ તે ઘણી વાર રહી શકશે નહીં; કારણ કે અપૂર્ણ જ્ઞાન જલદીથી જતું રહે છે, અને ત્યારે થોડી જ ઉપયોગી શક્તિ પાછલ રહે છે. જે મનમાં વધું થોડુંથોડું જ ભરાય છે, તેમાંથી થોડી વિદ્યા જલદીથી ડહી જાય છે; અને માનસશાસ્ત્રવેત્તા કદાચ નીચેની હકીકત સમજાવી શકે— કે જે માણસોએ એકાદવે વિષયોનું ગંભીર અધ્યયન કર્યું હોય છે, તેઓ જીવિત પર્યંત શીખી શકે છે; અને બીજા વિષયોનું થોડું થોડું જ્ઞાન પણ ધારી અને વાપરી શકે છે; પણ જેઓએ એક વિષયનું વધારે જ્ઞાન કદાપિ મેલ્યું નથી, તેઓ એક જ થયા પછી જવલે જ નવું જ્ઞાન મેલે છે, અને ઘણી વાર મેલ્યું હોય તેમાંથી પણ ભૂલી જાય છે. ”

વાંચન વિષે લખતાં સર આર્થર હેલ્પ્સ કહે છે: “ વધી વસ્તુઓ પરસ્પર ઇટલી સંબંધ છે, કે કોઈ પણ માણસ જે એક વિષયને સારી રીતે જાણતો હોય, તે પોતાની ઇચ્છા હોય તો વીંછું ઘણું જાણ્યા વગર રહે નહીં; અને જે માણસની પાસે પરીવચાની દોરી હોય, તે જે માણસ મોતીઓ લઈ લઈને ગમે તેમ ફેંકી દે છે, તેના કરતાં ઓછાં મોતી ટાલશે એવો સંભવ નથી. પણ આટલું કહેવાથી વસ્તુસ્થિતિનું બરાબર પ્રદર્શન થતું નથી: કારણકે જે ઉત્પન્ન કરવાની મારી અપેક્ષા છે તે પ્રેરેલું ધારણ જ કરી શકે છે એમ નથી; પણ તેમાં ચૈતન્ય હોય છે, અને તે નિરંતર વૃદ્ધિ પામે છે. અને જે કોઈ માણસને અમુક વિષય કે કામનો અનુભવ હશે તે આ વાત કબૂલ કરશે; કારણકે તેણે જોયું હશે કે જે કંઈ તેને મેલે છે, તે એની મેલે પોતાના વાસ વિષયની ઓડે સંયુક્ત થઈ જાય છે. એકલાં કરવામાં, મંડળીમાં, અને કામ કરતાં તેને એવું લાગે છે કે જાણે એ વિષય તેના પોતાનાથી પણ લગભગ સ્વતંત્ર હોય, અને સાવધાન દૃષ્ટિથી જે કંઈ નીકળે તેમાં પોતાનો ભાગ માગતો હોય. ”

અનિર્ણયિત અને વ્યવસ્થિત વાંચન ઉપર પોતાના ભાષણમાં સર જેમ્સ સ્ટીવનને કહેલું, કે “ વિદ્યા એ વ્યવસ્થિત દુનિયા છે: પંચમહાભૂતનો સંકુલ સમૂહ માત્ર નથી. મનુષ્યજ્ઞાનના વધા સમુદાયો એકબીજાથી ભિન્ન નથી. વધા એક સત્યવૃક્ષના સંબંધ ભાગો છે; અને જોકે આલું વૃક્ષ પરમ વિસ્તીર્ણ હોવાને લીધે આપણામાંના કોઈથી પૂરું જોઈ શકાય તેમ નથી, તો પણ દરેક શાખાનો બીજી વધી શાખાઓ સાથે અમુક સંબંધ છે, અને તે પોતપોતાની શાખામાં આપણે શોધી કહાડવો જોઈએ. જે પ્રમાણમાં કોઈ પણ માણસે આવા સંબંધોની પરીક્ષા કરી હોય, અને તેમનું વાસ્તવિક સ્વરૂપ યદ્યપ્ત કર્યું હોય, તે પ્રમાણમાં જ તેનું જ્ઞાન વાસ્તવિક અને ગંભીર છે, એમ સમજવું. ”

૧૩. નિયમનું વરાવર અનુસરણ થવાને માટે સૂચના.—“શિષ્યે થોડુંએક પક્કું શીખવું, અને વીજા વધા જ્ઞાનને તેની સાથે સંયુક્ત કરવું,” એ નિયમ અમલમાં લાવવાને માટે શાકોટો નીચે પ્રમાણે સૂચના આપે છે:—

૧. શીખવું—દટલે કે જેટલા ભાગમાં વિષયનું પ્રદર્શન થતું હોય, અને તેનાં મુખ્ય લક્ષણો આવી જતાં હોય, તેટલો જ વીંછી પૂર્ણતાથી શીખવો, કે તે કદાપિ યોગ્ય નહીં, અને છ માસે કે વાર માસે પણ તેઓને તેવો યાદ રહે.

૨. પાઠ કરવો—દટલે કે ઉપર પ્રમાણે શીખેલું મૂલી ન જવાય તેટલા માટે તેનું પ્રતિદિન અથવા વર્ષી વાર શરૂઆતથી માંડીને વિલકુલ ચૂક્યા વગર પુનરાવર્તન કર્યા કરવું.

૩. વિચાર કરવો—દટલે કે ઉપર પ્રમાણે પ્રાપ્ત કરેલી વસ્તુ ઉપર વિચાર કરીને તેને સ્મરણશક્તિની સાથે વૃદ્ધિના અધિકાર નીચે પણ લાવવી, કે જેથી કરીને સમગ્ર અને અંશ માત્રમાં સૂક્ષ્મ રીતે સમજાવાને લીધે અજ્ઞાત વસ્તુઓ તેની પાસે લાવી શકાય, અને તેની મદદથી સમજી શકાય.

૪. કસોટી કરવી—દટલે કે પોતે શીખેલી વસ્તુઓ (શબ્દો, વાક્યો, વગેરે) પરથી વીજાએ કહાડેલાં અનુમાનો (વ્યાકરણના નિયમો) યોગ્ય છે કે નહીં, તેની કસોટી કરવી.

૧૪. વાંચન, લેખન, અને સ્વભાષા શીખવવાની પદ્ધતિ.—હેવટે અને શાકોટોની યોજનામાં વાંચન, લેખન, અને સ્વભાષાનું શિક્ષણ કેવી રીતે અપાતું હતું, તેનો સંક્ષિપ્ત વૃત્તાંત આપીશું.

શિક્ષક એક પુસ્તક—ધારો કે ગુજરાતી ‘વીજી ઓપડી’—લે છે, પહેલા શબ્દ તરફ આંખો કરે છે, અને કહે છે, કે એનું નામ “વા-હ !” વાલક શબ્દ સામું જુએ છે, અને એ પ્રમાણે ઉચ્ચાર કરે છે. પછી

* આપણી ભાષામાં વાલકો ધમર્જા શકે તેવું એક પણ વર્તમાન પુસ્તક નથી. બેચાર હેતુ આપાંતરો છે; અને આપાતર હોવાને લીધે જ સ્વભાષા શીખવવાને માટે પૂર્ણ અંશ યોગ્ય નથી. “વીજી ઓપડી” ઉદાહરણ લાચારી જ લેવું પડ્યું છે.

શિક્ષક વેં શબ્દ સાથે લે છે, અને વોલે છે, કે “વાહ! આ;” પછી “વાહ! આ કેવી;” પછી “વાહ! આ કેવી મજાની;” इत्यादि. ए-
 कादेवे लीटी ए प्रमाणे पूरी थाय ते पछी शिक्षक पूछे છે, કે “‘चौ-
 पड़ी’ शब्द क्या?” (एकने बतावीने) “आ शब्द क्यों है?”
 (पुस्तकનો वीजो भाग उघाडीने) “आ लीटीमां मने ए शब्द बता-
 वो.” आ प्रमाणे एकवे वाक्यो पूरां थाय, त्यारे ओळखायेला श-
 ब्दोना अक्षरो कढाववामां आवे છે; અને वाळक ए अक्षरो वीजां
 स्थळोमां पण बतावे છે. ज्यारे ते एकवे वाक्यो वांची शके, त्यारे
 तेमांनुं एक वाक्य तेनी आगळ न्हाने अक्षरे लखीने मूकवामां आवे
 છે, અને ते ए प्रमाणे नकल करे છે. ज्यारे पहेला शब्दनी नकल करी
 रहे છે, त्यारे शिक्षकना प्रश्नो वडे ते पोतानो शब्द मूळ शब्दथी के-
 टले अंशे जूदी जातनो છે ते समजे છે; અને वीजो वार यत्न करे છે.
 शिक्षक मात्र प्रश्नोथी मार्ग दर्शावे છે; वधो सुधारो शिष्य पोतानी
 मेळे करे છે. ज्यां सुधी ए एक वाक्य सामे जोया वगर स्मरणथी
 सारी रीते लखी शकाय, त्यां सुधी एनी ए क्रिया जारी रहे છે. पछी
 ते मोटा अक्षरे लखवानो प्रयत्न करे છે. एम कहेवामां आवे છે કે
 आ योजनाथी वाळकनी अवलोकन અને तुलना करवानी शक्तिओ
 मजबूत थाय છે; અને वांचनलेखन घणी झडपथी शीखाय છે.

स्वभापाने माटे एक आदर्शपुस्तक* पसंद करीने तेनुं पूर्ण अध्य-
 यन करवामां आवे છે. धારો કે ‘करण घेलो’ पसंद करवामां आवे-
 लो છે. शिष्य थोडांएक वाक्यो पाठे करे છે, काले वधारें पाठे कर
 છે, અને ए प्रमाणे शुरूआतथी शुरू करीने जारी राखे છે. शीखेला
 भागनुं वेवण वार पुनरावर्तन थाय, पछी शिक्षक गमे ते भाग ले છે,
 અને तेनी कसोटી करे છે: वनराज कोण हतो? तेणे शो हुकम आपे-

* गुजरातीमां आदर्शपुस्तक क्यांथी कहाडुं? समर्थ અને स्वतंत्र लेखक जोना जडए
 तो एक ज છે; पण तेनी भाषा सारी कही शकाय तेवी नथी. (न्याकरणना केटलाएक
 दोपो सुधार्या पछी) भाषांमां तो ‘करण घेलो’ ज सर्वोत्तम છે, एम एजी केटलाएक
 वधो सुधी कहेनुं पडશે.

લો? જોશીઓ શું કહેલું? શહેરનું શું નામ પાડેલું? શા માટે પાડેલું? પાટણમાં હાલ શું દેખાય છે? વધારે નિશાનીઓ શા માટે રહી નથી? શહેર હતું તેની શી સાબિતી છે? મહત્ત્વ ઇટલે શું? શોભા ઇટલે શું? इत्यादि.”

મુખપાઠની સાથે તરત જ વીજી ક્રિયાઓ ચાલવા માંડે છે, વિદ્યાર્થીઓ અમુક ભાગ જોયા વગર લખે છે; અને જોડણી, વિરામચિહ્નો, વગેરે પોતાની મેળે પુસ્તકમાં જોઈને સુધારે છે. એક પળ મૂલ ન થાય ત્યાં સુધી એનો એ ભાગ ફરીફરીને લખવો પડે છે. જેણે આ પદ્ધતિનો ઉપયોગ કર્યો છે, તે કહે છે કે શુદ્ધલેખન શીખવવાની એ શ્રેષ્ઠ પદ્ધતિ છે. પછી વિદ્યાર્થી સંક્ષેપો લખે, શબ્દોની વ્યાખ્યાઓ આપે, સમાનાર્થ શબ્દોનો ભેદ સમજાવે, ઉપમાઓ અને રૂપકો સ્પષ્ટ કરે, વર્ણનોનું અનુકરણ કરે, કલ્પિત સંભાષણો અથવા પત્રો લખે, इत्यादि. વ્યાકરણમાં પણ ઘણા મનોયત્નો આપી શકાય; અને વિદ્યાર્થી પોતે સંગ્રહ અને સરલામણી કરીને ઉપસર્ગ, પ્રત્યય, વગેરેના અર્થો શોધી શકે. કરણ ઘેલો જેવા પુસ્તકમાંથી પણ એ પ્રમાણે પૂર્ણ અધ્યયન કરતાં વેલુમાર વાવતો નીકળી શકે, અને તેના પર મન પ્રવૃત્ત થતાં તે જેવું જોઈએ તેવું કેલ્વવાય.

૧૬. ઉપસંહાર.— આ પ્રમાણે આપણે જ્ઞાકોટોની આત્મશિક્ષણની પદ્ધતિ તપાસી ગયા. વધા આત્મશિક્ષકો વસ્તુઓ પરથી વ્યાખ્યાઓ તરફ, હુકીકતો પરથી વિચારો અને ઉપન્યાસો તરફ, ઉદાહરણો પરથી નિયમો તરફ, અને પૃથક્ અવલોકનો પરથી સામાન્ય સિદ્ધાંતો તરફ સંક્રાંતિ કરે છે. સ્વરૂં જોતાં તેઓ સર્વ શોધક પદ્ધતિનો ઉપયોગ કરે છે; અને એ પદ્ધતિના લાભ વર્કે નીચે પ્રમાણે વતાવ્યા છે:—
“મને નિશ્ચય છે કે શિક્ષણની જે પદ્ધતિ શોધક પદ્ધતિને મળતો આવે છે, તે સર્વોત્કૃષ્ટ છે; કારણકે તેમાં થોડાંક શુષ્ક અને નિર્જીવ સત્યોથી સંતોષ માનવાને વધારે તેમનાં મૂલ તરફ ક્રમ્પણ કરવામાં આવે છે. એથી કરીને વિદ્યાર્થી શોધને રસ્તે ચડે છે; અને જે ક્રમમાં

લેખકે પોતાના શોધો કર્યા છે, તે જ ક્રમમાં ગતિ કરે છે.” શાકોટોને માટે એટલું તો બેંધડક કહી શકાય, કે તેણે વધા શિક્ષકોના કરતાં શોધક પદ્ધતિનો પ્રાથમિક શિક્ષણની સાથે વધારે સારો યોગ કરેલો.

શાકોટો પાછલા વખતમાં પોતાની જન્મભૂમિમાં અને છેવટે પારિસમાં રહેલો. અંત સુધી તેણે પોતાના વંધુઓના વૃદ્ધિમોક્ષને માટે અસામાન્ય આયત્ન અને ઉદાર નિઃસ્વાર્થતાથી પ્રયાસ કર્યા કરેલો. તેની મુદ્રા મૂલાકાતે ગઈ નથી.

૧૬. વ્યવચ્છેદક સંક્ષેપ.—૧. આ અભ્યાસથી આત્મશિક્ષણ અને સ્વપ્રવૃત્તિ જ વિદ્યાપ્રાપ્તિનાં મુખ્ય કારણો છે, એ સત્ય વધારે સ્ફુટ થાય છે.

૨. એ સત્યની અતિવ્યાપ્તિનો પ્રયત્ન થતાં વધું પોતાની મેલે શીઘ્રી શંકાય, એવો વિચાર પ્રકટ થાય છે, અને તે અસત્ય છે એવું માલુમ પડે છે.

૩. વિશેષ જ્ઞાનના કરતાં વિશેષ ઉત્પાદક જ્ઞાન વધારે કિંમતી છે, એ પ્રતીતિ વધતી જવાને લીધે “ઘનુંઃ ઘણાં નહીં” એ ન્હાના પિલ્લનીના મહાવાક્યનો વધારે સ્વીકાર થતો જાય છે.

૪. શાકોટો કહે છે કે જેટલું જ્ઞાન મૂલ્ય છે, તેટલા પર કરેલો શ્રમ વ્યર્થ જાય છે, એ છોટું ઠરે છે; અને એ પ્રમાણે નિગાળો પરનો સર્વથો સાધારણ લોકાપવાદ દૂર થાય છે.

પ્રકરણ ૧૬.

હર્વર્ટ સ્પેન્સર.

૧. કેલવળી વિષે નિવંધ.—અત્યાર લુધોં અમે જે શિક્ષકોના વિચારોનું નિરૂપણ કર્યું તેમાંના કોઈના પળ યંથોનો આપણી ભાષામાં અનુવાદ થયેલો નથી; પણ પ્રખ્યાત હર્વર્ટ સ્પેન્સરનો “કેલવળી વિષે નિવંધ” સર્વને વિદિત છે. એ નિવંધનો સુધરેલી દુનિયાની લગભગ વધી ભાષાઓમાં અનુવાદ થયેલો હોવાથી તેની પ્રશંસા કરવી નિરર્થક છે; તેમ એનો ઘણું કરીને વધા શિક્ષકોએ અભ્યાસ કરેલો હોવાથી તેનો સંક્ષેપ આપવો પણ નિરર્થક છે. અમે માત્ર તેના મુખ્ય વિચારોની પરીક્ષા કરીશું.

૨. જુદાજુદા પ્રકારનાં જ્ઞાનોનું મહત્ત્વ.—એ વિચિત્ર છે કે લાં-કથો ફ્રવલ સુધીના વધા શિક્ષકોએ જ્ઞાન એ કેલવળીનો માત્ર ગૌણ ભાગ છે એમ ફરીફરીને કહેલું છતાં સ્પેન્સર એવી રીતે લખે છે કે જાણે જ્ઞાનમાં જ વધી કેલવળી આવી જતી હોય. પણ પેસ્ટેલોઝ્સી અને ફ્રવલે આપણને એવી કલ્પના આપી છે કે કેલવળીનું કર્તવ્ય માનસિક ઘટનાને પ્રસ્ફુટિત કરવાનું છે, અને જ્ઞાનનું મૂલ્ય પણ એ માનસિક પ્રસ્ફોટનમાં કેવી સહાય કરે છે તે પરથી જ નિર્ણય કરવાનું છે. એ કલ્પનાથી શિક્ષકની પ્રવૃત્તિ વદલી જાય છે. તેને પછી અંદર રેડવાના જ્ઞાન ઉપર નહીં પણ જે સ્વભાવ અને શક્તિઓ ‘જ્ઞાન’ ગ્રહણ કરવાનાં છે તેના પર જ દૃષ્ટિ રાખવાની રહે છે.

પણ આધુનિક શિક્ષણશાસ્ત્રના શ્રેષ્ઠ સિદ્ધાંતનો ત્યાગ કરીને સ્પેન્સર પોતાના વિષયવિભાગમાં જૂના મહેતાજીઓની ભૂલમાં પડે છે. તેના પુસ્તકનાં ચાર પ્રકરણો નીચે પ્રમાણે છે:—

૧. કયું જ્ઞાન સર્વથી વધારે મૂલ્યવાન છે ?
૨. બુદ્ધિની કેલવળી.
૩. નીતિની કેલવળી.
૪. શરીરની કેલવળી.

પટલે કે સ્પેન્સરના ધારવા પ્રમાણે કેલ્લવળીમાં પહેલી ધાત વિચાર-વાની એ છે કે: “કયું જ્ઞાન સર્વથી વધારે મૂલ્યવાન છે?” પણ કદાચ એમ કહી શકાય કે પ્રકરણોનો ક્રમ ફેરવી નાખવાથી પુસ્તક વધારે સારું થઈ શક્યું હોત.

વીજા પ્રકરણમાં સ્પેન્સર પોતે જ કહે છે, કે “આપણે ધીમેધીમે પેસ્ટેલોઈડીના વિચાર તરફ સંક્રમણ કરીએ છીએ. એ વિચાર એ છે, કે ક્રમ અને પદ્ધતિ વચ્ચેનાં આપણે માનસિક ઉદ્ભેદની સ્વાભાવિક ક્રિયાને અનુસરવું જોઈએ; વધી શક્તિઓ અમુક ક્રમમાં જ પ્રસ્ફુટિત થાય છે, અને વધીને પ્રસ્ફોટનકાલમાં અમુક પ્રકારનું જ્ઞાન જોડાય છે. આપણું કામ એ ક્રમ શોધવાનું અને એ જ્ઞાન પૂરું પાડવાનું છે.” પહેલું પ્રકરણ લખતી વખતે સ્પેન્સરને આ સિદ્ધાંતનું વિસ્મરણ થયેલું, એ લેખકોત્તર છે. સ્પેન્સર વધા પ્રચલિત શિક્ષણનું ટુંડન કરે છે. શું માટે? શું તે એમ કહે છે કે અમુક વચ્ચે અપાતું જ્ઞાન પ્રસ્ફોટનના ક્રમને અનુકૂળ નથી! વેશક એ વાધ ઘણી વાર લાવી શકાય, પણ સ્પેન્સર એમ કહેતો નથી. તે તો શક્તિપ્રસ્ફોટનની છેક જ અવગણના કરે છે, અને પ્રાચીન સાહિત્ય નિરૂપયોગી છે તેટલા જ માટે તેને ડહાવી દે છે.

પણ “કયું જ્ઞાન સર્વથી વધારે મહત્ત્વનું છે” એ પ્રશ્નથી સ્પેન્સર જે શરૂઆત કરે છે, તે એવી મનોહર છે કે વાંચનાર મોહિત થઈ જાય છે, અને આવી ધૂંવળદાર તૈયારીનું કંઈક સંતોષકારક પરિણામ આવ્યું જ જોઈએ એમ માની લે છે. સ્પેન્સર લખે છે, “આપણને અપાતી કેલ્લવળી હજી જંગલી અને કાંચી સ્થિતિમાં છે તેનું વધારે પ્રમાણ જોઈતું હોય તો તે એ છે કે જુદાજુદા પ્રકારનાં જ્ઞાનોના મૂલ્યની જ હજી સુધી ચર્ચા થઈ નથી; અને જ્યારે ચર્ચા થઈ નથી ત્યારે નિર્ણય તો ક્યાંથી જ થયો હોય?” મૂલ્યનો નિર્ણય કરવાને અમુક ધોરણ નક્કી થયું નથી, પટલું જ નહીં પણ તેનું કોઈ ધોરણ છે એમ સ્પષ્ટ રીતે જોવામાં પણ આવ્યું નથી. અને તેનું કોઈ ધોરણ છે એમ સ્પષ્ટ રીતે

જોવામાં આવ્યું નથી એટલું જ નહીં, પણ તેવા ધોરણની જરૂર છે તેમી પણ થોડી જ પ્રતીતિ થઈ હોય એમ દેખાય છે.”

“કેલવળીમાં આ મોટામાં મોટો પ્રશ્ન છે, અને તેની વ્યવસ્થિત ચર્ચા થવાની જરૂર છે. સર્વથી વધારે મહત્ત્વનો જોકે સર્વથી છેલ્લો વિચારવાનો પ્રશ્ન એ છે, કે જૂદાજૂદા વિષયોમાંથી આપણે કયા ઉપર વધારે ધ્યાન આપવું તેનો નિર્ણય શી રીતે કરવો? એક પણ યોગ્ય અભ્યાસક્રમ નિર્ગત થાય ત્યાર પહેલાં આપણને કહકહ વાતો જાણવાની સર્વથી વધારે જરૂર છે તે નક્કી થવું જોઈએ; અથવા કેકન કહે છે તે પ્રમાણે જૂદાંજૂદાં જ્ઞાનોનું કેટલુંકેટલું મૂલ્ય છે તે આપણે નિર્ણય કરવું જોઈએ.”

આવી રીતે શરૂઆત કરીને સ્પેન્સર વાચકવર્ગનું આકર્ષણ કરે છે; પણ તેનું પરિણામ એટલું જ આવે છે કે ‘શાસ્ત્ર’ જ સર્વથી વધારે મહત્ત્વનું જ્ઞાન છે, અને શાસ્ત્રમાં સાહિત્ય અને ઇતિહાસ સિવાય લગભગ વધાં જ્ઞાનોનો સમાવેશ થાય છે. એટલું કહેવું જોઈએ કે આ “જૂદાંજૂદાં જ્ઞાનોનું કેટલુંકેટલું મૂલ્ય છે, તેનો નિર્ણય” નથી. આ તો વધી જાતના ચોરાકોના ફાયદાઓનો નિર્ણય કરવો હોય, અને કોઈ કહે, કે ‘બે સિવાય વધી જાતના ચોરાક વહુ સારા છે’ તેનાં જેવું થાય છે. એ સ્પષ્ટ છે કે આપણને વધાં શાસ્ત્રો સારાં છે એટલું જ જાણવાની જરૂર નથી*, પણ દરેકનું કેટલું અને કયા પ્રકારનું મહત્ત્વ છે તે જાણવાનું છે. ઉદાહરણ તરીકે, ઇન્દ્રિયવિજ્ઞાનના સંબંધમાં મીચેના પ્રશ્નોના ઉત્તરો મળવા જોઈએ; (૧) એ વ્યવહારમાં ઉપયોગી છે તેટલા માટે કે મનને સંસ્કાર આપે છે તેટલા માટે અભ્યાસ કરવા યોગ્ય છે? (૨) જો એ વ્યવહારમાં ઉપયોગી છે તો દરેક માણસને તે

* આવા મોટા ફિલસૂફ ઉપર હેત્વાભાસનો દોષ મૂકતાં સહસ્ર જેટલાં લાગે, પણ ન્યાયના અભ્યાસીઓને નાલુમ પડશે કે એ ભાગવ્રહ્મદોષ (Fallacy of Division) કરે છે:—વધાં શાસ્ત્રો મનુષ્યવર્ગને આવશ્યક છે, માટે દરેક શાસ્ત્ર દરેક મનુષ્યને આવશ્યક છે! ફિલસૂફો પણ સત્ય અને ન્યાયને વિસરીને પ્રોતાને ગમતી વાતો જ સિદ્ધ કરતા હશે?!

જાણવાની જરૂર છે, કે પ્રસંગ આવે ત્યારે કોઈ વૈદ્યની પાસેથી પણ તેનો લાભ મેળવી શકાય ? (૩) જો એ સંસ્કારની જાતે મૂલ્યવાન છે, તો તે મનની અમુક એક પ્રવૃત્તિને સંસ્કાર આપે છે, કે સમય મનને સંસ્કાર આપે છે ? સ્પેન્સરનો ઉત્તર અપૂર્ણ છે.

સ્પેન્સર લખે છે : “ એક વીજી પણ વાત કહેવી જોઈએ. દરેક જાતના જ્ઞાનને બે પ્રકારનાં મૂલ્ય છે— એક જ્ઞાન તરીકે અને વીજી કસરત તરીકે. વ્યવહારમાં ઉપયોગી થવા ઉપરાંત દરેક જ્ઞાન મનને કસરત પણ આપે છે; અને પૂર્ણ જીવનની તૈયારી કરનાર સાધન તરીકે આપણે જ્ઞાનનો એ બન્ને પ્રકારે વિચાર કરવો જોઈએ.” પણ વ્યવહારમાં શાસ્ત્ર સર્વથી વધારે ઉપયોગી છે એ સિદ્ધ કર્યા પછી જ્યારે કસરત તરીકે પણ તે ઇટલું જ મૂલ્યવાન છે કે નહીં એ વિચાર પર તે આવે છે, ત્યારે નીચે પ્રમાણે પતાવે છે : “ આ વિભાગનું વિવેચન અમારે ટૂંકામાં કરવું પડે છે, અને સુભાગ્યે વિસ્તીર્ણ વિવેચનની જરૂર પણ નથી. એક હેતુ સફળ કરવાને શું ઉત્તમ છે તે શોધવામાં વીજી હેતુ સફળ કરવાને શું ઉત્તમ છે તે પણ ગર્ભિત રીતે શોધાયેલું જ છે. આપણને જાત્રી છે કે વ્યવહારમાં જે જ્ઞાન સર્વથી વધારે ઉપયોગી છે તે પ્રાપ્ત કરવામાં આપણી શક્તિઓને પણ શ્રેષ્ઠ કસરત મળવી જ જોઈએ. જો વ્યવહારને માટે એક જાતની કેલવળી અને મન કસવાને વીજી જાતની કેલવળી જોડતી હોય, તો સૃષ્ટિમાં બધે સ્થળે જે મનોહર અને મિતવ્યયી વ્યવસ્થા દેખાય છે તેમાં જાત્રી આવે.” આ મત સિદ્ધ કરવાને સ્પેન્સર શિકારથી જ ચપલતા પ્રાપ્ત કરતા અમેરિકન શિકારીનું અને સર્વાળા ગણતાં જ સર્વાળા ગણવાની શક્તિ મેળવતા હિસાવી કારકૂનનું દૃષ્ટાંત આપે છે.

“ કુદરતની મિતવ્યયી વ્યવસ્થા ! ” એ તો કોઈ આક્ષેપકો કહ્યું હોત તો જ શોભત. હજાર વીજમાંથી એકને જ ડગાડી શકવું; વેલુમાર હાનિકારક ડ્રિગ્ગીથી એક ફલપ્રદ વૃક્ષના વિસ્તારમાં પ્રતિરોધ કરવો; સરસમાં સરસ પાક થયો હોય તેનો જંતુઓને ભોગ આપવો;

મયંકર હડતાં દરદોથી હજારો સશક્ત વાઙ્કોનો સંહાર કરવો—
 એ વધી “કુદરતની મિતવ્યયી વ્યવસ્થા!”

પણ આપણે અમેરિકન શિકારી અને હિસાબી કારકૂનનો વિચાર કરીએ. સ્પેન્સરના દૃષ્ટાંતથી એટલું જ સિદ્ધ થાય છે કે અમેરિકન શિકારીને માત્ર ચપલતા અને હાડપની જ અપેક્ષા છે, અને તે તેને પોતાની શિકારની પ્રવૃત્તિથી મળે છે; તથા હિસાબી કારકૂનને હાડપથી સર્વાઢા ગણવાની શક્તિ આવશ્યક છે, અને તે તેને પોતાનાં રોજનાં કામથી જ પ્રાપ્ત થાય છે. આવી રીતે વિચાર થાય તે સ્પેન્સરની ફિલસુફીને પ્રતિરૂપ જ છે. વેશક જીવવું એ જ કર્તવ્ય હોય તો કુદરત જીવવાને માટે જોડે તેવા ગુણો આપે છે: એટલે કે જેમનામાં જીવવાને માટે જોડે તેવા ગુણો આવી શકે છે તેવાં પ્રાણીઓ જ જીવતાં રહે છે, અને વાકીનાં નાશ પામે છે.

સરી વાત એ છે કે જીવનપ્રયત્નથી જીવનપ્રયત્નના ગુણો જ મળી શકે છે. અમેરિકન ઇન્ડિયનને યોગ્ય મનુષ્ય થવાને માટે હાડપ અને ચપલતા સિવાય બીજા પળ ગુણોની અપેક્ષા છે; અને હિસાબી કારકૂનને પણ હિસાબી કારકૂન થયા પહેલાં અને પછી મનુષ્ય થવાની અને રહેવાની જરૂર છે. મનુષ્ય એ કંઈ યંત્ર માત્ર નથી, અને તે ફિલસુફીના વિચારો કરી શકે તે પણ હચિત જ છે; અને એમ જો હોય તો તે શક્તિ સર્વાઢા ગણવાથી આવશે નહીં. મનુષ્ય કંઈ પ્રકૃતિનો દાસ નથી; અને વ્યવહારની કેલવળી એ સંસ્કારની કેલવળી નથી. આમ કહેવાના કરતાં તો એમ કહેવું વધારે યોગ્ય છે કે વ્યવહાર અને સંસ્કાર એ પરસ્પર ઝલટાં પ્રમાણમાં છે. સર્વને વિદિત છે કે મોટા વેપારીઓની પેઢીઓમાં વ્યાજ વગેરે છાપેલાં પત્રકો પરથી ગણવામાં આવે છે, અને તેમાં અંકગણિતના નિયમોનો કે ગણિતના સિદ્ધાંતોનો વિલકુલ ઉપયોગ થતો નથી. આવા હિસાબી કારકૂનને વ્યાજના પત્રકનો ઉપયોગ કરવામાં ચપલ થવાની જરૂર છે; અને સ્પેન્સરના મત પ્રમાણે તેમાંથી જ તેને યોગ્ય-કસરત મલત્રી જોડે. પણ જો આપણે એટલું

સ્વીકારીએ કે નિશાબનું એક કર્તવ્ય મનને વિચાર કરતાં શીખવવાનું છે, તો કયું સાધન શ્રેષ્ઠ છે—વ્યાજના પત્રકનો ઉપયોગ કરવાનું, કે નિયમો વાપરતાં શીખવાનું, કે ગણિતના સિદ્ધાંતો સમજવાનું? શું એ સ્પષ્ટ નથી કે ચરેચરી કેળવણી તો ગણિતના સિદ્ધાંતોમાંથી જ મળી શકે?

પણ અત્યાર સુધી અમે જ્ઞાનના વ્યાવહારિક અને સાંસ્કારિક મૂલ્યનું જ વિવેચન કર્યું; અને વતાવ્યું કે એ વસ્તુ એક નથી એટલું જ નહીં, પણ ઘણીવાર ઝલટા પ્રમાણમાં હોય છે. હવે એટલું વતાવ્યું જોડે કે વ્યવહારને માટે પણ તે વે પ્રકારનું હાંઈ શકે: આત્મસ્થિત અને હિતસ્થિત.

આપણે કોઈ પણ મોટા વેપારીને પૂછીએ, કે ‘તમે રેલવે ગાડીમાં બેસવાને ટિકેટ શા માટે ખરીદો છો? આવી ગાડી જ શા માટે રાખી લેતા નથી?’ તો તે કહેશે, કે ‘માલીકીના કરતાં મારું આપણું વધારે અનુકૂળ પડે છે.’ ફરી તેને પૂછીએ, કે ‘તમે તૈયાર કપડાં શા માટે લ્યો છો? ઘેટાં પાછીને અને ઝન મેલવીને તમારી મેલે જ લૂગડાં શા માટે વળતા નથી?’ તો તે કહેશે, કે ‘એ વધું કરવાને મને ઘસત નથી, અને એ વધું મને આવડતું પણ નથી; મનુષ્યની શક્તિ એટલી થોડી અને તેની જરૂરો એટલી વધી છે કે તે પોતે જે ઉત્પન્ન ન કરી શકે તે તેણે ખરીદ્યું જ જોડે.’ જો એ વેપારી અર્થ-શાસ્ત્ર જાણતો હોય તો તે કહે કે કામની વહેંચણીમાં જ લાભ છે. દરકોથી વધું થઈ શકતું નથી. કામની વહેંચણીના નિયમને ત્રિધેન જ માલીકી અને ઉત્પાદનના કરતાં મારું આપણી અને ખરીદી કરવાથી વધારે ફાયદો થાય છે. ઉપયોગી જ્ઞાનમાં પણ એ જ પ્રમાણે સમજવું: જે જ્ઞાનનો દરરોજ ખર્ચ પડે તેવું જ્ઞાન આપણે પોતીકું કરી રાખવું જોડે; પણ જે જ્ઞાનનો કોઈ પ્રસંગે જ ખર્ચ પડે તેવું જ્ઞાન પ્રસંગોપાત્ત મારું લાવી શકાય. વિમારી આવી પડે ત્યારે વકીલ વૈદ્યને કોલાવે છે; અને કોઈએ હક હુલાવ્યા હોય ત્યારે વૈદ્ય વકીલને કોલાવે છે. દરેક વૈદ્ય અને દરેક વકીલ વકીલાત અને વૈદ્યક

શીખતો નથી; અને તે એટલા જ. માટે કે એ જ્ઞાન પોતાની પાસે રાખવાના કરતાં જોડે. ત્યારે મેઢવવામાં વધારે સુગમતા છે; આ ઉપરથી જે સિદ્ધાંત નીકળે છે તે એ જ છે કે દરેક મનુષ્યને કામ કરનાર, નાગરિક અને મનુષ્ય તરીકે અમુક જ્ઞાન હમેશાં જોડે છે, અને તે તેણે પોતે જ પ્રાપ્ત કરી રાખવું જોડે; પણ કેટલાંક જ્ઞાનની તેને કોઈ જ વાર જરૂર પડે છે, અને તે જોડે ત્યારે માડે લાવવાનું વધારે અનુકૂળ હોય તો તેને પોતાની પાસે રાખવાની જરૂર નથી. ઉદાહરણ તરીકે, આપણા વેપારીને નિત્ય વ્યવહારને માટે પોતાના વેપારની વસ્તુઓ જાળવવાની, નાગરિક તરીકે પોતાના હકો અને ફરજો જાળવવાની, અને મનુષ્ય તરીકે ઇતિહાસ, ભૂગોળ, સાહિત્ય, અને શાસ્ત્રનો થોડો ભાગ જાળવવાની અને તેટલા માટે વાંચતાં જાળવવાની જરૂર છે, આ વધું વેપારીને આવડવું જોડે; અને તેનો વ્યાવહારિક ઉપયોગ આત્મસ્થિત છે. પણ પ્રસંગોપાત્ત, વિમારીમાં, કે મુસાફરીને માટે તૈયારી કરતાં, કે એવે કોઈ પણ વખતે તેને વીજી જાતનાં જ્ઞાનની જરૂર પડે છે; અને ત્યારે તે વીજા માણસોની પાસેથી અથવા પુસ્તકોમાંથી તે મેઢવી શકે. એ ઉપયોગ ઇતરસ્થિત છે.

૩. મનુષ્યની જૂદીજૂદી પ્રવૃત્તિઓનો ક્રમ.—પણ આપણે સ્પેન્સરનો અભ્યાસક્રમ જરા વધારે સ્થિરતાથી તપાસીએ. તે કહે છે કે પૂર્ણ જીવનને માટે આપણે “શરીરની યોગ્ય સંભાળ રાખતાં, મનની યોગ્ય સંભાળ રાખતાં, કામકાજની વ્યવસ્થા કરતાં, ઘાઠકોને ઉઠેરતાં, નાગરિક તરીકે યોગ્ય વર્તન કરતાં, અને અવકાશનો વાકત આનંદદાયક રીતે ગાઢતાં તથા આપણી વધી શક્તિઓનો યોગ્ય ઉપયોગ કરતાં જાળવું જોડે.” સ્પેન્સર કહે છે કે આ વધી વાવતોને માટે જૂદાંજૂદાં શાસ્ત્રો છે, અને કેઢવણીનું કામ તે શીખવવાનું છે.

પણ આ વધી વાવતો પર વ્યવસ્થિત શાસ્ત્રો હોય તોપણ તે ઘાઠકોથી સમજી શકાય તેવાં હોવાનો સંભવ નથી; અને કોઈ પણ માણસને તે વધાં શીખવાને કે દરેકનો ‘યોગ્ય’ ભાગ શીખવાને પણ વાકત.

નથી. વઘુ તો ઇટલું થઈ શકે કે વાલ્કોને . ૧ શાલોનાં મુખ્યમુખ્ય પરિણામો શીખતી શકાય; પગ તેથી તો સ્પેન્સર કહે છે તે પ્રમાણે માત્ર અધિકારને ઉત્તેજન મળે, અને વિચારશક્તિ વિલકુલ પ્રસ્ફુટિત થાય નહીં.

પહેલા વર્ગની પ્રવૃત્તિને માટે સ્પેન્સર કહે છે કે ૧ વાત કુદરતે ઘણે અંશે પોતાના જ હાથમાં રાખી છે. તે માત્ર ઇટલી જ સલાહ આપે છે કે આપણે કુદરતો નિયમોથી વિરુદ્ધ આચરણ કદાપિ નહીં કરવું જોઈએ.

સ્પેન્સર માને છે કે ઇન્દ્રિયવિજ્ઞાનથી પરોક્ષ રીતે આત્મસંરક્ષણને મદદ મળે છે. પગ શું દરેક માણસે વ્યવહારની જાતે તેનો અભ્યાસ કરવો જોઈએ? ઉત્તર ૧ છે કે થોડાંક નિયમો જ દરેક માણસથી શીખી શકાય તેમ છે, અને સ્વં શાસ્ત્ર તો વૈયોના હાથમાં જ રહી શકે. અનુકૂળ સંસ્થિતિમાં તો મનુષ્યનું શરીર નિયમિત રીતે ચાલ્યા જ કરે છે; અને કંઈ પ્રતિકૂળતા થાય ત્યારે ઉત્તમોત્તમ જ્ઞાન અને કલા વગરના કોઈ પગ માણસને તે સુપ્રત કરવામાં હાનિ છે. અનુભવ વતાવે છે કે અધ્જ્ઞાન અથવા અર્ગ્ગ જ્ઞાન એવા ત્રિપર્યોમાં મર્યાદા છે. દરેક માણસે હવા, સ્વેદ, કસરત, વગેરે સંબંધી મુખ્ય હકીકતો જાણવી જોઈએ; પગ જ્યારે કોઈ માંદો પડે અથવા જલમી થાય ત્યારે તો વૈદ્ય વગર છૂટકો જ નથી. ટૂંકામાં, ઇન્દ્રિયવિજ્ઞાનના સ્વં શાસ્ત્રનો ઉપયોગ, ઇતરાસ્થિત છે. દરેક માણસને પાવડીની પગ જરૂર છે, પગ તેટલા માટે દરેકે શું પાવડી વાંધતાં શીખવું જોઈએ? વિલકુલ નહીં. દરેક માણસ પોતે જ પાવડી સ્વેદ કરે તેના ગુણદોષ જાણી શકે અને તેને સ્વેદ કર્યા પછી સાવચી શકે તો વસ છે, યથી વધારે જ્ઞાન પાવડીના ધંધાવાલાઓને જ સોંપવું જોઈએ.

સ્પેન્સરની વીજા વર્ગની પ્રવૃત્તિ નિર્વાહમાધનની છે; અને તે વતાવે છે કે વધા ધંધાઓમાં શાલોનો સ્વેદ પડે છે. પ્રચલિત અભ્યાસક્રમ અયોગ્ય છે ૧મ સિદ્ધ કરવાને તે કહે છે કે પદાર્થની મારસહનશક્તિની

શીખતો નથી ; અને તે ઇટલા જ માટે કે એ જ્ઞાન પોતાની પાસે રાખવાના કરતાં જોડે ત્યારે મેલવવામાં વધારે સુગમતા છે. આ ઉપરથી જે સિદ્ધાંત નીકળે છે તે એ જ છે કે દરેક મનુષ્યને કામ કરનાર, નાગરિક અને મનુષ્ય તરીકે અમુક જ્ઞાન હમેશાં જોડે છે, અને તે તેને પોતે જ પ્રાપ્ત કરી રાખવું જોડે; પણ કેટલાંક જ્ઞાનની તેને કોઈ જ વાર જરૂર પડે છે, અને તે જોડે ત્યારે માહે લાવવાનું વધારે અનુકૂળ હોય તો તેને પોતાની પાસે રાખવાની જરૂર નથી. ઉદાહરણ તરીકે, આપણા વેપારીને નિત્ય વ્યવહારને માટે પોતાના વેપારનો વસ્તુઓ જાણવાની, નાગરિક તરીકે પોતાના હકો અને ફરજો જાણવાની, અને મનુષ્ય તરીકે ઇતિહાસ, ભૂગોળ, સાહિત્ય, અને શાસ્ત્રનો થોડો ભાગ જાણવાની અને તેટલા માટે વાંચતાં જાણવાની જરૂર છે. આ વધું વેપારીને આવડવું જોડે ; અને તેનો વ્યાવહારિક ઉપયોગ આત્મસ્થિત છે. પણ પ્રસંગોપાત્ત, વિમારીમાં, કે મુસાફરીને માટે તૈયારી કરતાં, કે એવે કોઈ પણ વસ્તુને તેને વીજી જાતનાં જ્ઞાનની જરૂર પડે છે ; અને ત્યારે તે વીજા માણસોની પાસેથી અથવા પુસ્તકોમાંથી તે મેલવી શકે. એ ઉપયોગ ઇતરસ્થિત છે.

૩. મનુષ્યની જૂદીજૂદી પ્રવૃત્તિઓનો ક્રમ.—પણ આપણે સ્પેન્સરનો અભ્યાસક્રમ જરા વધારે સ્થિરતાથી તપાસીએ. તે કહે છે કે પૂર્ણ જીવનને માટે આપણે “ શરીરની યોગ્ય સંભાળ રાખતાં, મનની યોગ્ય સંભાળ રાખતાં, કામકાજની વ્યવસ્થા કરતાં, વાલકોને ઉછેરતાં, નાગરિક તરીકે યોગ્ય વર્તન કરતાં, અને અવકાશનો વસ્તુ આનંદદાયક રીતે ગાળતાં તથા આપણી વધી શક્તિઓનો યોગ્ય ઉપયોગ કરતાં જાણવું જોડે. ” સ્પેન્સર કહે છે કે આ વધી વાવતોને માટે જૂદાંજૂદાં શાસ્ત્રો છે, અને કેલવણીનું કામ તે શીખવવાનું છે.

પણ આ વધી વાવતો પર વ્યવસ્થિત શાસ્ત્રો હોય તોપણ તે વાલકોથી સમજી શકાય તેવાં હોવાનો સંભવ નથી; અને કોઈ પણ માણસને તે વધાં શીખવાને કે દરેકનો ‘ યોગ્ય ’ ભાગ શીખવાને પણ વસ્તુ

નથી. વહુ તો ઇટલું થઈ શકે કે વાલ્કોને. ૫ શાલોનાં મુખ્યમુખ્ય પરિણામો શીખતી શકાય; ૫૫ તેથી તો સ્પેન્સર કહે છે તે પ્રમાણે માત્ર અધિકારને ઉત્તેજન મળે, અને વિચારશક્તિ વિલકુલ પ્રસ્ફુટિત થાય નહીં.

પહેલા વર્ગની પ્રવૃત્તિને માટે સ્પેન્સર કહે છે કે ૫ વાત કુદરતે ધણે અંશે પોતાના જ હાથમાં રાખી છે. તે માત્ર ઇટલી જ સલાહ આપે છે કે આપણે કુદરતો નિયમોથી વિરુદ્ધ આચરણ કદાપિ નહીં કરવું જોઈએ.

સ્પેન્સર માને છે કે इन्द्रियविज्ञानથી પરીક્ષ રીતે આત્મસંરક્ષણને મદદ મળે છે. ૫૫ શું દરેક માણસે વ્યવહારની જાતે તેનો અભ્યાસ કરવો જોઈએ? ઉત્તર ૫ છે કે થોડાંક નિયમો જ દરેક માણસથી શીખી શકાય તેમ છે, અને જ્યાં શાસ્ત્ર તો ધૈર્યના હાથમાં જ રહી શકે. અનુકૂળ સંસ્થિતિમાં તો મનુષ્યનું શરીર નિયમિત રીતે ચાલ્યા જ કરે છે; અને કંઈ પ્રતિકૂળતા થાય ત્યારે ઉત્તમોત્તમ જ્ઞાન અને કલા વગરના કોઈ ૫૫ માણસને તે સુપ્રત કરવામાં હાનિ છે. અનુભવ વતાવે છે કે અર્ધજ્ઞાન અથવા અર્ધ જ્ઞાન એવા વિષયોમાં ભયંકર છે. દરેક માણસે હવા, ધોરાક, કસરત, વગેરે સંબંધી મુખ્ય હકીકતો જાણવી જોઈએ; ૫૫ જ્યારે કોઈ માંદો પડે અથવા જાણી થાય ત્યારે તો ધૈર્ય વગર છૂટકો જ નથી. ટૂંકામાં, इन्द्रियविज्ञानના જરા શાસ્ત્રનો ઉપયોગ, હંતરસ્થિત છે. દરેક માણસને પાઘડીની ૫૫ જરૂર છે, પણ તેટલા માટે દરેકે શું પાઘડી બાંધતાં શીખવું જોઈએ? વિલકુલ નહીં. દરેક માણસ પોતે જ પાઘડી જરીદ કરે તેના ગુણદોષ જાણી શકે અને તેને જરીદ કર્યા પછી સાચવી શકે તો વસ છે. યથી વધારે જ્ઞાન પાઘડીના ધંધાવાળાઓને જ સોંપવું જોઈએ.

સ્પેન્સરની વીજા વર્ગની પ્રવૃત્તિ નિર્વાહમાધનની છે; અને તે વતાવે છે કે વધા ધંધાઓમાં શાસ્ત્રોનો જાણ પડે છે. પ્રચલિત અભ્યાસક્રમ અયોગ્ય છે એમ સિદ્ધ કરવાને તે કહે છે કે પદાર્થની ભારતહનશક્તિની

ગળત્રીમાં ચૂક પડવાથી ઘણા વિધાયકોએ વાંધેલા પૂલો માંગી જાય છે; ઘણા વહાણવટીઓ 'તરંગરેખા' નો નિયમ નહીં જાણવાથી ચરાવ રીતે વહાણો વાંધે છે, અને નુકસાન લેમે છે; ઘણા રંગરેજો, સાંડ સાફ કરનારાઓ, અને લેડુતો રસાયનના જ્ઞાન વગર થોડાઘણા નિષ્કલ થાય છે; ઘણા લાણ લોદનારાઓ મૂસ્તરના જ્ઞાન વગર છકડ લાઈ વેસે છે; इत्यादि. પણ આ વધાને માટે શું શિક્ષક જવાબદાર છે? શું પ્રાથમિક શાળાના શિક્ષકે સાતથી ચૌદ વર્ષના બાલકોને આ વધી વાવતો શીખવવી? શું દરેક માણસને વધાં શાલ્લો શીખવી શકાય? એ તો અશક્ય જ છે. ત્યારે શું દરેક બાલકો કયા ધંધામાં પડવું એ આપણે જ નક્કી કરવું, અને જે બાલકોને માટે જે ધંધો ડરાવવામાં આવે તેમાં ઉપયોગી થાય તેવાં શાલ્લો તેમને શીખવવાં? અર્થાત્ દરેક ધંધાને માટે જૂદી શાલ્લા ઉઘાડવી? એવી ઉદ્યોગશાલ્લાઓ જર્મનીમાં છે; પણ ત્યાં તો કોઈ પણ બાલક ધંધામાં પડે ત્યાર પહેલાં તેની સામાન્ય કેલબળી પૂરી થયેલી હોય છે.

પણ અહીં સ્પેન્સર ધંધાઓને માટે જ શાલ્લની હિમાયત કરે છે તેનાં સંબંધમાં એટલું કહી શકાય, કે ઘણાં શાલ્લો તેઓ જે પ્રવૃત્તિ સંબંધી વિચાર કરે છે તેમાં વધારે શક્તિ આપતાં નથી. કોઈ પણ માણસ આંખની રચના અને પ્રકાશના નિયમો જાણવાથી વધારે સારી રીતે જોઈ શકતો નથી, તરવામાં અથવા હોડી ચલાવવામાં મોટો ગાણિતિક હોય તે પણ જેને દ્રવોત્પાદનનાં નિયમોની કશી લેવર ન હોય તેનાં કિંરતોં હમેશાં વધારે સારું કામ કરી શકતો નથી. વેશક સ્પેન્સર જે ઉદાહરણો આપે છે, તેમાં શાલ્લીય જ્ઞાનથી ઘણું નુકસાન અટકી શક્યું હોત, પણ તે પરથી ભૂલ કરનારાઓએ શાલ્લ શીખવું જોઈતું હતું એવું અનુમાન નીકળતું નથી; એટલું જ વસ છે કે એ માણસોએ પોતે નહોતા સમજતા તેવી વાવતોમાં શાલ્લવેત્તાઓનો વિચાર લેવો જોડતો હતો. જો સ્પેન્સરનું કહેવું માનીએ તો દરેક માણસે પોતે જ પોતાના વૈદ્ય, વર્કોલ, સ્થપતિ, દરજી, અને ધર્માચાર્ય થવું જોઈએ.

વઢી નિર્વાહસાધન મેઢવવામાં સ્પેન્સર જ્ઞાનને જ મુખ્ય ગળીને ક્રિયાશક્તિને ઢેક મૂલી જાય ઢે. વેશક વિચારની મદદ વગર. ક્રિયાથી હાલની દુનિયામાં થોડું જ થઈ શકે ઢે; પળ ઇટલું મૂલી જવું નહીં જોઈએ કે ઉદ્યોગોની વર્તમાન સ્થિતિમાં વિચાર અને ક્રિયા કરનારા માણસો ઇના ઇ હોતા નથી. દરેક ઉદ્યોગમાં યોજના કરનારાઓ જૂદા હોય ઢે, અને શક્તિ વાપરનારા જૂદા હોય ઢે: ઇટલે કે યોજના અથવા રૂપ અને મહેનત અથવા શક્તિ આવશ્યક કારણો હોવા છતાં ઇક જ વ્યક્તિમાં સ્થિત હોવાની જરૂર નથી; ઉદ્ભેદના નિયમ પ્રમાણે ઇક જ વ્યક્તિમાં સ્થિત થઈ શકે તેમ પળ નથી. અને ઇ જ શ્રેણીઇ વિચાર કરતાં માલુમ પડે ઢે કે શાસ્ત્રીય શોધકો પળ વધાં શાસ્ત્રો શીખે તેથી લાભ નથી; પળ થોડાં શાસ્ત્રો પૂર્ણ અંશે શીખે તેમાં જ લાભ ઢે.

૪. સાહિત્ય, ધર્મ, અને શાસ્ત્ર.— સ્પેન્સરની વીજી પ્રવૃત્તિઓ સંવંધી વિસ્તાર કરવાની જરૂર નથી; કારણકે ઉપર કહ્યું ઢે તેટલાથી જ સિદ્ધ થઈ ચૂક્યું ઢે કે તેની યોજના અશક્ય ઢે. મોટામાં મોટા ચિંતકોઇ ફરીફરીને સમજાવ્યું ઢે કે ઁરી કેઢવળી થોડા જ વિષયોથી આપી શકાય ઢે. દુનિયામાં ઘળું જાળવા જેવું ઢે તેટલા માટે પહેલેથી જ ઘળું જાળવાનો પ્રયત્ન કરવો, ઇ પ્રાયશઃ, દુનિયામાં ઘળું ઁવા જેવું ઢે તેટલા માટે ઘળું ઁવાનો પ્રયત્ન કરવા સરખું ઢે. પળ નિશાઢમાં થોડા જ વિષયો શીખવવા જોઈએ ઇમ ઢે, તે પછી પળ તેમાં શાસ્ત્રનું કે માપા અને સાહિત્યનું પ્રાધાન્ય રહેવું જોઈએ ઇ સલાહ રહે ઢે. ઇક તરફથી શાસ્ત્રના હિમાયતીઓ કહે ઢે કે દુનિયામાં ઁતરફ શાસ્ત્રના વિજયસ્તંભો દેઁવાય ઢે, અને આધુનિક સમયમાં શાસ્ત્ર વગર ચાલે તેમ નથી; ત્યારે વીજી તરફથી માપા અને સાહિત્યના હિમાયતીઓ કહે ઢે કે દુનિયામાં મોટામાં મોટા કવિઓ, ફિલસૂફો, વીરો, રાજ્યનિયામકો, અને ધર્માચાર્યો શાસ્ત્ર વગરના શિક્ષણથી પળ થઈ શક્યા ઢે, વઢે પક્ષો અતિશયોક્તિ કરે ઢે.

ધરો વાત એ છે કે એક તરફ શાસ્ત્રથી સૂક્ષ્મ અવલોકન કરવાની, કાર્યનાં કારણો તપાસવાની, અને વ્યવસ્થિત વિચાર કરવાની એવી કેલવળી મળે છે, કે કોઈ પણ અભ્યાસક્રમમાં તેના વગર અપૂર્ણતા રહેવાનો સંભવ છે; ત્યારે વીજી તરફ મનુષ્યજીવન સંબંધી વધા મહત્ત્વના વિચારો સાહિત્યથી જ મળી શકે છે, અને સદ્ગુણ તથા હાપગ તેમાંથી જ ઉદ્ભવે છે. શાસ્ત્રનો પ્રદેશ સંકુચિત છે, અને તે અમુક શક્તિઓને જ કેલવે છે; માપા અને સાહિત્યનો પ્રદેશ સાર્વત્રિક છે, અને તે સમગ્ર મનુષ્યને કેલવે છે. જડ પ્રકૃતિ સંબંધી વધુ જ્ઞાન શાસ્ત્રમાંથી મળે છે; પણ ચેતન અથવા મનુષ્યની પ્રકૃતિનું સ્વ જ્ઞાન તો સાહિત્યમાંથી જ પ્રાપ્ત થાય છે. વેશક દરેક દેશમાં શાસ્ત્ર અને ધંધાઓની કેલવળી આવશ્યક છે, અને આપણા જેવા દેશના તો અસ્તિત્વનો પણ વળે અંશે કલાઓ અને વ્યાપાર ઉપર જ આધાર છે. પણ જીવન સાર્થક હોય તો જ તે ઇષ્ટ છે; અને મનુષ્યત્વ રહે તો જ યાંત્રિક પ્રવૃત્તિઓ હિતકર છે. કોઈ પણ મનુષ્ય ગર્ભશાસ્ત્રનું એકાદ પાનું વાંચે અને ન સમજે, તો મનુષ્ય તરીકે તે ઉતરતો થતો નથી, અને સમજે તો ઉચ્ચતર થતો નથી; પણ જો તે સરસ્વતીચંદ્રમાંથી એકાદ (સરલ) પ્રસંગ વાંચે અને ન સમજે, તો મનુષ્ય તરીકે તે વેશક ઉતરતો છે, અને સમજે તો વેશક ઉચ્ચતર છે. કોઈ પણ માણસ આંખી જિંદગી ગર્ભશાસ્ત્રમાં ગાળે અને વીજું કશું ન વાંચે, તો ૭૦ વર્ષની વયે પણ તે વાલક જ રહે; માપાના અભ્યાસીનું તેવું પરિણામ આવવાનો કદાચ સંભવ નથી. માપા જ દેશનાં વધાં માણસોને અને વર્તમાને ભૂતની તથા ભવિષ્યની સાથે સંવદ્ધ કરે છે. માપાથી વધી શક્તિઓ કેલવી શકાય છે. માપાની વૃદ્ધિ એ વિચારની વૃદ્ધિ છે. માપાથી વાલકો યોગ્ય રીતે કેલવાય નહીં, તો દોષ માપાનો નહીં પણ શિક્ષકોનો સમજવો. ટૂંકામાં, સામાન્ય શાળાઓના અભ્યાસક્રમની અંદર માપાનું જ પ્રાધાન્ય રહેવું જોઈએ; શાસ્ત્ર આવે તે ઉચિત છે પણ તેની પદવી સર્વથા ગૌણ રહેવી જોઈએ.

અને આ જ સ્થળે સ્પેન્સરના વીજા-એક વિચારની પણ પરીક્ષા કરવાની જરૂર છે. તે કહે છે; કે “ સ્વં શાસ્ત્ર વસ્તુતઃ ધર્મમય છે.” શાસ્ત્રને ધર્મમય કહેવામાં તેનો શો આશય હશે તે તરત સમજી શકાતું નથી. તેનો કંઈક આશય તો હોવો જ જોઈએ. તે શાસ્ત્રને ધર્મમય કહેવાનાં ત્રણ કારણો આપે છે: (૧) “ કારણકે તે વિશ્વનો અભ્યાસ કરે છે, અને તેના કારણનાં કાર્યોનું અવલોકન કરે છે;” (૨) “ તે વધી વસ્તુઓમાં પ્રકટ થતા નિયમો તરફ પૂર્ણ આસ્થા અને પૂજ્યભાવ ઉત્પન્ન કરે છે;” અને (૩) “ તે આપણા પોતાના સંબંધી અને વિશ્વ સાથેના આપણા સંબંધો સંબંધી આપણને સ્વીકૃતિ આપે છે.” છેવટે તે કહે છે, કે “ શાસ્ત્ર આપણને વધી તરફ જે અનુલંબનીય મર્યાદાઓ છે તે વતાવે છે, અને આદિકારણનું આપણને કદાપિ જ્ઞાન થવાનું નથી એ સ્પષ્ટ રીતે સમજાવે છે.”

આ ઉપરથી એમ જણાય છે કે શાસ્ત્ર પોતાનાથી જે કંઈ આપણને આપી શકાતું નથી તેની પ્રાપ્તિને તે અશક્ય ગણે છે; અને તેટલા માટે તે “ ધર્મમય ” છે!

જ્યાં સુધી સ્પેન્સર પોતાના પ્રદેશમાં રહીને જ વિચારો આપે, ત્યાં સુધી તે વેશક માનનીય છે; પણ જ્યારે તેમાંથી વહાર નીકળીને શાસ્ત્ર ધર્મની અશક્યતા સિદ્ધ કરે છે અને તેટલા માટે “ ધર્મમય ” છે એવું મત આપે, ત્યારે આપણ અશાસ્ત્રીય લોકોને એમ લાગે છે કે તે માપાનો દુરુપયોગ કરે છે.

પણ સ્પેન્સરથી હરી જવાનું કશું કારણ નથી. વેકનનાં વેક્ષત પછી ઘણી શોધો થઈ છે, છતાં કોઈ પણ તેના નીચેના શબ્દોને અસિદ્ધ કર્યા નથી: “ દુનિયા આત્માથી ઉતરતી છે; અને તેટલા માટે વસ્તુસ્થિતિમાં જે પ્રકટ થાય છે તેના કરતાં વધારે વિશાળ મહત્તાની, વધારે પૂર્ણ સાધુતાની, અને વધારે સમય વૈવિધ્યની મનુષ્યમનને અપેક્ષા રહે છે.”

‘વસ્તુસ્થિતિ’—આ જ મનુષ્યવૃદ્ધિથી સમજી શકાય તેટલે અંશે

શાસ્ત્ર છે ; અને સ્પેન્સર કહે છે, કે એ જ્ઞાન સર્વથી વધારે મહત્ત્વનું છે એટલું જ નહીં, પણ એથી જ મનુષ્યમનને વધારેમાં વધારે સંતોષ મળી શકે છે. વસ્તુઓ સંબંધી તે આપણને ઘણું કહે છે, પણ વસ્તુઓની બહાર તે આપણને કશું કહેતું નથી એટલું જ નહીં, પણ સ્પેન્સરના મત પ્રમાણે એમ કહે છે કે કશું જાણી શકાય તેમ નથી, તે કહે છે કે શાસ્ત્ર આપણને વધી તરફ અનુલ્લંઘનીય મર્યાદાઓ બતાવે છે. તે મર્યાદાઓને ‘અનુલ્લંઘનીય’ કહે છે. પણ એ તે શી રીતે સિદ્ધ કરે તેમ છે? શું એમ કહેવું વહેતર અને વધારે શાસ્ત્રીય નથી કે આપણને નહીં પણ શાસ્ત્રને એ મર્યાદાઓ અનુલ્લંઘનીય છે? જીવનના ગંભીર પ્રશ્નો સંબંધી શાસ્ત્રે મૌન રાખ્યું છે અને રાખવું જ જોઈએ ; શાસ્ત્રથી યહી શકાય તેના કરતાં દુનિયામાં કંઈકંઈ વધારે અને વિલક્ષણ વસ્તુઓ છે.*

પણ કદાચ ઘણા માણસો મહાન્ શાસ્ત્રવેત્તા ડાર્વિનની માફક ધર્મ ધગર ચલાવી શકે, તોપણ તેમની એવી કેટલીએક જરૂરો હોઈ શકે કે જે શાસ્ત્રથી પૂરી ન પડે. ડાર્વિનને પોતાને કુટુંબસ્નેહ વગર ચાલતું નહીં; અને કુટુંબસ્નેહ એ ઉપયુક્ત શાસ્ત્ર છે, એમ ડાર્વિન કે સ્પેન્સર કોઈએ હજી સુધી સિદ્ધ કર્યું નથી. અને પૂર્ણ જીવનને માટે એવી ઘણી કલ્પનાઓ (ઉ. ત. પ્રેમ, ઉદારતા, ફરજ, इत्यादि)ની અપેક્ષા છે, કે જે કદાપિ શાસ્ત્રમાંથી મળી શકે તેમ નથી.

વળી પૂર્ણ જીવનને માટે સૌંદર્યની અભિજ્ઞતા પણ એક આવશ્યક સાધન છે ; અને શાસ્ત્રનો જ પરિચય સૌંદર્યવૃદ્ધિને અનુકૂળ હોવાને વડલે-પ્રતિકૂળ છે. ડાર્વિન પોતે જ કહે છે: “મારું મન જાણે પુષ્કળ છૂટીછૂટી હકીકતો પરથી સામાન્ય નિયમો કહાડવાના યંત્ર જેવું થઈ ગયું હોય એમ જણાય છે; પણ એથી કરીને મગજના જે ભાગ,

* પૂર્ણ જીવનને માટે તો સ્પેન્સરના વધા શાસ્ત્ર કરતાં જીન પૉલ રિચ્તરની નીચેની મનોહર વ્યવસ્થા વધારે હાથપણ છે એમ માલુમ પડશે: “વેશક તમારી આંખોને નિત્ય વ્યવહારનાં વધાં કામરું જ્ઞાન થાય તેમ કરજો. અને તેનાં મૂલ કંડાં નચાવજો ; પણ ધર્મ અને કવિતાથી તેનું અત-કરણ સ્વર્ગને માટે ડઘાડુ રાખજો: છોડના પોષક મૂલની આશ્પાસ માટી ઘાંચી દેજો; પણ સંખાલ રાખજો કે જરા પણ ફૂલમાં આંખોને ન પડે.”

ઉપર ઉચ્ચતર રસાસ્વાદનો આધાર છે તે જ શાથી ક્ષીણ થયો હશે તે મારાથી સમજી શકાતું નથી. * * * જો મારે મારી જિંદગી હવે ફરોથી જીવવાની હોય, તો હું એવો નિયમ કરું કે કંઈ નહીં તો અટવાડિયામાં એક વાર કંઈ કવિતા વાંચવી, અને કંઈ સંગીત સાંભળવું; કારણકે ઇથી કરીને મગજનો જે ભાગ હાલ ક્ષીણ થયો છે, તે ઉપયોગથી કદાચ સશક્ત રહ્યો હોત. ઉચ્ચતર રસાસ્વાદની હાનિ એ સુખનો હાનિ છે; અને તે લાગણીઓને નિર્વલ્લ કરવાથી કદાચ બુદ્ધિને અને વધારે કરીને નીતિને હાનિકારક થઈ પડે.”

આ પ્રમાણે એક મોટામાં મોટો શાસ્ત્રવેત્તા પોતે જ કહે છે કે પૂર્ણ જીવનને માટે શાસ્ત્રના કરતાં કંઈક જૂદી જ વસ્તુની—સૌંદર્યની અભિજ્ઞતાની આવશ્યકતા છે; અને તે શાસ્ત્રથી પ્રાપ્ત થતી નથી.

આના જવાબમાં સ્પેન્સર શું કહી શકે તેમ છે? તે કહે છે, કે (૧) કવિતા અને કલાઓનો શાસ્ત્ર શીખ્યા પછી જ અભ્યાસ કરવો જોઈએ, કારણકે ક્રિયાની પ્રવૃત્તિ અવકાશની પ્રવૃત્તિથી પહેલી આવે છે; અને (૨) કવિતા અને કલાઓમાં શાસ્ત્રનો જ ઉપયોગ છે. પહેલાંને માટે તો ઉપર કહેલું જ છે કે વધા માણસોને માટે એકસરખો અભ્યાસક્રમ રાખવાનો જરૂર નથી; અને સ્પેન્સરની વધી પ્રવૃત્તિઓને માટે તે કહે છે તેટલું જ્ઞાન આપવા માંડીએ, તો કાવ્યો અને કલાઓ માટે વચ્ચત મળે જ નહીં.

સ્પેન્સર વીજું કારણ એ આપે છે કે કવિતા અને કલાઓમાં શાસ્ત્રના નિયમોનું અનુસરણ થાય છે, તેટલા માટે કવિઓ અને કલાનિપુણોને શાસ્ત્રના નિયમોનું જ્ઞાન હોવું જોઈએ. પણ આમાં આપણ અશાસ્ત્રીય લોકોને હેત્વાભાસ લાગવાનો સંભવ છે. કવિઓ અને કલાનિપુણો વેશક પ્રકૃતિનું નિરૂપણ કરે છે; પણ પ્રકૃતિના નિયમો અને પ્રકૃતિ એ એક નથી. વૃક્ષો અને વાદળાંનું વરાવર ચિત્ર આપવાને વનસ્પતિ-શાસ્ત્ર અને ભૂતલ આવશ્યક છે એમ માની શકાતું નથી. એ પ્રમાણે તો એમ પણ કહી શકાય કે વાલકને પથ્થર ફેંકતાં શીખતા પહેલાં પથ્થરની ગતિથી આકાશમાં કઈ આકૃતિ થાય છે તે જાણવાની જરૂર છે!

સ્પેન્સર શાસ્ત્ર ન જાણવાથી કેટલાએક ચિતારાઓ કરેલી ભૂલો-ના દાખલા આપે છે. કદાચ, એ લોકોએ શાસ્ત્ર ઉપર વધારે ધ્યાન આપ્યું હોત તો એ ભૂલો નહીં કરી હોત, પણ સાથે કદાચ એ ચિત્રો પણ નહીં કર્યા હોત. તેઓ કંઈક ઉપસ્કરનું ચિત્ર કહાડે, તો કોઈક અંશમાં સુતાર દોષ બતાવી શકે; તેઓ કોઈ દિવાલ ચિતરે, તો તેમાં કડિયાની સૂક્ષ્મ દૃષ્ટિ કંઈક खामी બતાવી શકે. પણ આવા દોષોથી દૂર રહેવાને તેમણે વધા ધંધાઓની સૂક્ષ્મ વાવતો જાણવી જોઈએ, એમ તો સ્પેન્સર પણ નહીં કહે. ચિતારાનું કામ આંખને જેવાં આકૃતિ અને રંગ દેખાય છે તે આપવાનું છે; શાસ્ત્રીય પુસ્તકોને માટે ચિત્રો તૈયાર કરવાનું નથી. પણ સ્પેન્સર ચિતારાઓં પ્રાકૃતિક શાસ્ત્રો જાણવાં જોઈએ એટલું કહીને જ અટકતો નથી. “દ્રષ્ટાઓના મન ઉપર કેવી અસર થશે તે પણ તેમણે સમજવું જોઈએ— અને એ માનસશાસ્ત્રનો વિષય છે!” કવિતા સંબંધી તે કહે છે તે ઉપરના કરતાં પણ વધારે વિલક્ષણ છે. પણ સ્પેન્સર બતાવે છે તે વાવતો પર ધ્યાન આપીને રચેલાં કાવ્યો પ્રસિદ્ધ કરવાનો અમ નિર્ણયક જવાનો સંભવ છે.

૬. બુદ્ધિની કેલ્લવળી.— હવે આપણે સ્પેન્સરના બીજા પ્રકરણ ઉપર આવીએ છીએ; અને તેમાં તે બુદ્ધિના યોગ્ય પ્રસ્ફોટનને માટે નીચે પ્રમાણે નિયમો આપે છે:—

૧. “કેલ્લવળીમાં આપણે સરલથી સંકુલ તરફ સંક્રાંતિ કરવી જોઈએ.” આ રૂપમાં એ નિયમનો સ્વીકાર થઈ શકે તેમ નથી; કારણ કે આ સર્વને વિદિત છે કે મનુષ્યમનમાં સરલ વસ્તુઓથી શરૂ કરવાની શક્તિ નથી. મનના પહેલા અનુભવો હમેશાં સંકુલ હોય છે, અને બીજી જાતના હોઈ શકે નહીં. પણ આગળ જતાં જ્યારે સ્પેન્સર સમજાવે છે કે પૃથક્કુ ઉદાહરણો કરતાં સામાન્ય નિયમો વસ્તુતઃ વધારે સંકુલ છે, ત્યારે એ અર્થમાં તેનો સિદ્ધાંત સ્વીકારવામાં વાધ લાગતો નથી.

૨. “મનના પ્રસ્ફોટનમાં સવિકલ્પક અથવા સ્પષ્ટ જ્ઞાન હમેશાં નિર્વિકલ્પક અથવા અસ્પષ્ટ જ્ઞાનની પાછલ આવે છે.” આ સંબંધમાં તે

લેખે છે: “ અપક્વ મનમાં વ્યવસ્થિત વિચારો ડસાવવા શક્ય નથી, અને શક્ય હોય તો તેમ કરવું ઉચિત નથી. વેશક આપણે એવા વિચારોનાં શબ્દાવરણો શીખવી શકીએ; અને જે શિક્ષકો એવી શબ્દપંક્તિઓ શીખવ્યા કરે છે, તેઓ માની લે છે કે શબ્દોનો સાથે વાલકો વિચારોનું પળ ગ્રહણ કરે છે. પણ સદેજ પરીક્ષાથી જણાશે કે તેમ થતું નથી. * * * માટે કેલ્વર્નીમાં આપણે પ્રથમ અસ્પષ્ટ શરૂઆતથી જ સંતોષ માનવો જોઈએ; અને પછી ધીમેધીમે તેમની મોટી અને ન્હાની મૂલો સુંધારવાને યત્ન કરવો જોઈએ. ”

૩. “ શિક્ષણ સંહતથી શરૂ થઈને સંવિક્તમાં પરિણત થયું જોઈએ. ” આના સંબંધમાં સ્પેન્સર જે લેખે છે તે દરેક શિક્ષકે મનન કરવા લાયક છે. “ પૃથક્પૃથક્ સત્યોનો સમાવેશ કરવાને મનુષ્ય જે સામાન્ય નિર્દેશ યોજે છે, અને જે સામાન્ય નિર્દેશ એકમાં ઘણાંનો સમાવેશ કરવાથી તેમને સરલ લાગે છે, તે વાલકને પણ સરલ લાગશે એમ તેઓ માની લે છે. પણ તેઓ મૂલી જાય છે કે કોઈ પણ સામાન્ય નિર્દેશ તેની અંદર જેજે પૃથક્પૃથક્ સત્યોનો સમાવેશ થાય છે તેના સમૂહના પ્રમાણમાં જ સરલ છે—વસ્તુતઃ એકએક પૃથક્ સત્યના કરતાં તે વધારે સંકુલ છે— અને પૃથક્પૃથક્ ઘણાં સત્યો સમજાયા પછી જ સામાન્ય નિર્દેશ સ્મરણશક્તિ અને બુદ્ધિને સુખરૂપ થઈ પડે છે. અને જે મનમાં એ પૃથક્ સત્યો ન હોય તેનાથી તેનો અર્થ સમજી શકાતો નથી. બે જૂદાજૂદા પ્રકારની સરલતાનો ભેદ નહીં સમજવાથી લોકો મૂલતત્ત્વોને સરલ માની લે છે; પણ એમ કરતાં આપણે પહેલો નિયમ આપ્યો તેનું ઉલંઘન થાય છે. એ નિયમનું તાત્પર્ય એ જ છે કે દૃષ્ટાંતો દ્વારા જ સિદ્ધાંતો સમજાવવા; અને વિશેષ તથા સંહત દ્વારા જ સામાન્ય તથા સંવિક્ત તરફ સંક્રમણ કરવું. ”

૪. “ સમગ્ર મનુષ્યવર્ગની અંદર અમુક ક્રમમાં જ જ્ઞાન ઉત્પન્ન થતું ગયું છે; અને વાલકને પણ શીખવવું હોય તો એ જ ક્રમમાં શીખવી શકાય. ” સ્પેન્સર આ સિદ્ધાંત સ્થાપિત કરવાનું માન કોન્ટને આપે

છે; પણ આપણે ચત્તાવ્યું છે તે પ્રમાણે એ જ સિદ્ધાંત ઉપર કોન્ડિયાકે પોતાની શિક્ષણયોજના ઘડી હતી.

‘સ્પેન્સરની આ સિદ્ધાંત માટેની વિચારપંક્તિ નીચે પ્રમાણે દેખાય છે: સમૂહની અત્યાર સુધી જે સ્થિતિ થઈ છે, તેવી જ સ્થિતિ હવે પછી પણ સમૂહની અંદરના દરેક મનુષ્યની થવી જોઈએ, સમૂહથી (મનુષ્યવર્ગ-થી) અત્યાર સુધી વધું જ્ઞાન અમુક ક્રમમાં જ શીખાયું છે; માટે હવે પછી દરેક મનુષ્યથી પણ વધું જ્ઞાન એ જ ક્રમમાં શીખી શકાય. સ્પેન્સર ‘શકાય’ એ શબ્દનો એવી રીતે ઉપયોગ કરે છે કે ‘આપણાથી કશું બોલી શકાતું નથી; તેણે જો ‘શીખવવું જોઈએ’ કે ‘શીખવવું ઉચિત છે’ એમ કહ્યું હોય, તો આપણે દોષથી દૂર રહી શકત; પણ જો જ્ઞાન મેળવવાને એક જ માર્ગ હોય, તો એ માર્ગનો સ્વીકાર કરવો જોઈએ એવું સમજાવવાનું રહેતું જ નથી. પણ સ્પેન્સરનો શોક બેશક સુધારો કરવાનો છે; અને તે પરથી વીજા ક્રમમાં પણ જ્ઞાન પ્રાપ્ત થઈ શકે છે એવું લક્ષિત થાય છે. તેટલા માટે જે પ્રશ્ન उत्पन्न થાય છે તે આ પ્રકારનો છે: સમગ્ર મનુષ્યવર્ગે જે ક્રમમાં જ્ઞાન પ્રાપ્ત કર્યું છે તે જ ક્રમમાં દરેક મનુષ્યે પણ પોતાનું જ્ઞાન પ્રાપ્ત કરવું જોઈએ કે નહીં ?

સ્પેન્સર કહે છે, “એતિહાસિક ક્રમ મુખ્ય અંશોમાં આવશ્યક હતો, અને જે કારણથી મનુષ્યવર્ગમાં અમુક ક્રમે જ જ્ઞાન દાખલ થયું તે જ કારણો વાઠકોને પણ લાગુ પડે છે, એ સિદ્ધ થઈ શકે તેમ છે.” પણ મનુષ્યવર્ગમાં જ્ઞાન કયા ક્રમમાં દાખલ થયું એ સિદ્ધ કરવું સહેલું નથી; કારણકે મનુષ્યવર્ગના જૂદાજૂદા વિભાગોમાં જૂદાંજૂદા જ્ઞાનો જૂદાજૂદા ક્રમોમાં દાખલ થયાં છે. સાધારણ રીતે એમ કહી શકાય કે આધિભૌતિક શાંખોની પહેલાં જ આધ્યાત્મિક જ્ઞાનનો દુનિયામાં ઘણો વિસ્તાર થયો હતો; પણ તેટલા માટે શું આધિભૌતિક શાંખોની પહેલાં આધ્યાત્મિક જ્ઞાન આપવું ? બેશક મનુષ્યમનની શક્તિઓ અમુક ક્રમમાં જ સશક્ત થાય છે, તેથી જૂદાજૂદા વિષયો અમુક અમુક વયે જ શીખવી શકાય છે; અને જૂદાજૂદા વિષયો પણ પર-

સ્પર. એવી રીતે સંવદ્ધ છે કે તે અમુક ક્રમમાં જ શીખવવા જોઈએ. પણ ऐतिहासिक ક્રમ તે એ જ ક્રમ છે એમ કહી શકાતું નથી. એ પ્રમાણે તો હિંદુઓને છેક હમણાં જ પ્રાકૃતિક શાસ્ત્રોનું જ્ઞાન થયું છે, અને ફિલસૂફીમાં તેમણે ઘણાં શતકો પહેલાં ગંભીર વિચાર કર્યો હતો, તેટલા માટે હિંદુ બાલકોને પહેલી ફિલસૂફી અને પછી પ્રાકૃતિક શાસ્ત્રો શીખવવાં જોઈએ એમ કહી શકાય.

સ્પેન્સરનો દોષ એ છે કે તે સત્ય શોધવામાં અને સત્ય સમજવામાં જે મોટો તફાવત છે તે ભૂલી જાય છે. જે સત્યો મોઢાં શોધાયાં છે; તે મોઢાં જ શોધી શકાય તેવાં હતાં, એમ કહેવું પગ લોટું છે; કારણ કે તેને વિષયો પર વિચાર કરનારા સમર્થ પુરુષો વહેલા પેદા થયા હોત, તો તે વહેલાં પણ શોધાયાં હોત. પણ એ સ્વીકારીએ તો પણ મોઢાં શોધાયેલાં સત્યો મોઢાં જ સમજાવી શકાય એ સ્વં નથી. હવામાં વજન છે એ સત્ય હાલનાં સાધનોની મદદથી બાલકને પણ સમજાવી શકાય છે; અને ઍરિસ્ટોટલ તથા પ્લેટોના ક્રેટલાએક વિચારો વૃદ્ધને પણ સમજાવી શકાતા નથી. સ્પેન્સરના મત પ્રમાણે તો જે હુન્નરો નવા જ દાખલ થયા છે, તે હુન્નરો પણ તરૂણોને શીખવી શકાય નહીં; અને કેલબળી સંબંધી સ્પેન્સરના પોતાના વિચારો ऐतिहासिक ક્રમમાં તેની પહેલાં અવિલું વધું જ્ઞાન આપ્યા વગર કોઈ પણ તરૂણને આપી શકાય નહીં!*

* વધાં જ્ઞાનોમાં કયાં પહેલાં શીખવવાં તે જાણવાને માટે તો નહીં, પણ દરેક પ્રયત્નશીલ જ્ઞાન શીખવવાને માટે તેનો ऐतिहासिक ક્રમ જાણેલો ઉપયોગી છે એમ કહી શકાય. અને જ શાસ્ત્રનાં સત્યો પરસ્પર એવી રીતે સંવદ્ધ હોય છે, કે પહેલાં સત્યો વરાબર સમજ્યા પહેલાં પાછલાં સત્યો વરાબર સમજી શકાય જ નહીં. મનુષ્યવર્ગમાં એ સત્યો પહેલવહેલાં જી રીતે જગાયાં તેનું જ્ઞાન શોધક પદ્ધતિમાં પરમ સહાયક નીવડવાનો સંભવ છે; વિશેષ કરીને યુદ્ધનાં માટે કે શોધનાં સાધનો હમેશાં સત્યનાં પ્રમાણો હોતાં નથી.

આશય એ છે કે પ્રસિદ્ધ શિક્ષકશાસ્ત્રીઓ પણ આવાં સિદ્ધાંતોનો પૂર્ણ પરીક્ષા કરતાં ડરી જાય છે. એક કહે છે કે સ્પેન્સરનું મત સ્વં છે પણ સ્વં ઉપયોગી નથી. બીજો કહે છે કે તેના પર કશો વિચાર આપી શકાય તેમ નથી. પણ એ સ્વં છે કે સ્પેન્સરનું મત જો સ્વં હોય તો તે ઘણું ઉપયોગી છે. કારણ કે તેથી વધા વિષયો શીખવવાનો યોગ્ય ક્રમ નિર્ણય થઈ જાય છે; અને એ પણ સ્વં છે કે તેના પર વિચાર આપી શકાય તેમ છે.

૬. ઉપરના સિદ્ધાંત પરથી સ્પેન્સર એવો નિયમ કહાડે છે કે પહેલાં પ્રયોગો, દૃષ્ટાંતો, તથા અનુભવ; અને પછી નિયમો, સિદ્ધાંતો, તથા શાસ્ત્ર. એ ક્રમે શીખવવું જોઈએ. સ્પેન્સર કહે છે કે ऐतिहासिक क्रम. એવો છે તેટલા માટે આપણે તેને અનુસરવું જોઈએ; પણ એમ કહી શકાય કે એ ક્રમ આવશ્યક છે, તેટલા માટે જ ઇતિહાસમાં તેનું અનુસરણ થયેલું છે.

૬. એ જ સિદ્ધાંત પરથી સ્પેન્સર વીજો નિયમ એવો કહાડે છે કે આત્મપ્રસ્ફોટનને જેમ બને તેમ વધારે ઉત્તેજન આપવું જોઈએ. બાલકો પોતાની મેળે શોધ કરે અને અનુમાનો કહાડે એવી યોજના કરવી જોઈએ. * તેમને જેમ બને તેમ ઓછું કહેવું જોઈએ, અને તેમની પાસેથી જેમ બને તેમ વધારે કઢાવવું જોઈએ. સ્પેન્સર કહે છે તે પ્રમાણે આ વાત પર જેટલું ધ્યાન અપાય તેટલું ઓછું છે; જોકે ઘણા બુદ્ધિમાન શિક્ષક વગર એ પદ્ધતિ વાપરી શકાય તેવી નથી. પણ જો કેલવણીથી શક્તિઓનું સંવર્દન કરવું હોય, અને શિષ્ય પોતાની મેળે શીખી શકે એવી યોગ્યતા, ઉત્પન્ન કરવી હોય, તો એ સ્પષ્ટ છે કે

* કેટલાક શિક્ષણશાસ્ત્રીઓ આ પદ્ધતિની વિરુદ્ધ એવી દલીલ તારવે છે કે તેનું હમેશાં અનુસરણ થઈ શકે તેમ નથી; અને તેનું અનુસરણ કરવું ઇષ્ટ પણ નથી, કારણકે શિષ્ય શિક્ષક કે શોધક નથી, પણ શિષ્ય છે. બાલકો કયા પ્રકારનાં સત્યો પોતાની મેળે શોધી શકે તે સંબંધી આગળ એક પ્રસંગે કહેલું છે. અહીં એટલું જ વધારે કહેવાથી સ્પષ્ટ થશે કે શિષ્યને જો પોતાની મેળે જ્ઞાન મેલવવાની શક્તિ આપવાની હોય, તો થોડો ધેણો કાલંકેપ્રથમ પણ તેની શોધકશક્તિને વિકસિત કરવાની જરૂર છે. વેદશક, આવતું ચંદ્રગ્રહણ કયા માસનું કહી દેતિયે થશે એટલું જ કહેવું હોય, ત્યાં ગ્રહણ સંબંધી વધા નિયમો શિષ્ય પાસે સોંપાવવાની જરૂર નથી. પણ જોકે ઘણા વિષયોમાં આપણાથી પરિણામો જ જાણી શકાય છે, તોય વધારામાં પરિણામો જ જાણવાં હશે, એમ ધારીને ઉપવહાર કરવામાં આવે, તો તેમાંથી સારું પરિણામ નીકળશે નહીં. એટલું ધ્યાનમાં રાખવું જોઈએ કે આત્મ અને આત્મ વચ્ચે ઝગર આધાર રાખવામાં સીમાત્યાગ થઈ શકે છે; અને જોકે આત્મ પર અર્ચોગ્ય આધાર રાખવાથી કદાચ વીજા સીમાત્યાગથી વધારે હાનિ પણ થાય, તોય શિક્ષક પાસે હોય ત્યારે તેનું થવાનો સંભવ ન હોવાને લઈને વધારે ધાર્સ્તી બીજા સીમાત્યાગની જ છે. દૂરનાં કામાં એટલું જ કે લગભગ દરેક નિયમમાંથી અનિદ્ધ અર્થ કહાડવો હોય તો કહાડી શકાય છે; પણ હદેશ સરા અર્થને પકડવાનો હોવો જોઈએ, મને તે અર્થ જાણે તેનું ધર્મ કરવાનો નહીં.

જ્ઞાન આપીને શિષ્યો પાસે તે બોલાવી જવાથી થોડું જ સાફલ્ય છે. યાદ રાખવાની અને ફરી કહી જવાની શક્તિમાં વાલકની વધી શક્તિઓનો થોડો જ સમાવેશ થાય છે ; અને તોપણ ઘણા શિક્ષકો એ જ શક્તિઓને કેઢઢ્યા કરે છે. વેશક યથી વધારે કરવું એ સહેલું નથી ; પણ અશક્તિ આપણામાં છે, વાલકોમાં નહીં. સ્પેન્સર લખે છે : “વાલકો જે સંતત અવલોકન, શોધ, અને અનુમાન કર્યા કરે છે તે જેણે જોયું હોય, અને પોતાની શક્તિઓ જેમાં વાપરો શકાય તે વિષયોમાં તેઓ કેવા સૂક્ષ્મ વિચારો આપી શકે છે તે જેણે સાંભળ્યું હોય, તેને એમ લાગ્યા વગર કેમ રહે કે એ જ શક્તિઓ જો તેમને અનુકૂળ હોય તેવા જ્ઞાન ઉપર યોગ્ય રીતે પ્રવૃત્ત થાય, તો તેઓ કશી મદદ વગર પોતાની મેઢે પણ શીખી શકે ? દર વખત કહી દેવાની જરૂર આપણી મૂર્ખતાનું પરિણામ છે : વાલકોની મૂર્ખતાનું નહીં. જે વાવતોમાં તેમને આનંદ પડતો હોય, અને જે તેઓ સમજતાં હોય, તેમાંથી આપણે તેમને લેવી જઈએ છીએ ; અને તેમને એવી સંકુલ વાવતો આપીએ છીએ, કે જેમાં તેઓ સમજતા ન હોવાને લીધે તેમને રસ પડતો નથી. જ્યારે તેઓ પોતાની ખુશીથી એ વાવતો ગ્રહણ કરતા નથી, ત્યારે આપણે તે ધમકી અને શિક્ષાની શક્તિથી તેમના મનમાં ઘોસીએ છીએ. આ પ્રમાણે જે જ્ઞાન તેઓ ઇચ્છે છે તેની મના થંભાથી, અને જે તેઓ પન્નાવી શકે તેમ નથી તે તેમના મનમાં ભરાવાથી, તેમની શક્તિઓ વિકૃત થાય છે, અને તેમને વધાં જ્ઞાન ઉપર અરુચિ ઉપજે છે. અને પરિણામે જ્યારે આપણે પોતે જ ઉત્પન્ન કરેલા દુરાચારી આંલસ્યને લીધે અને અભ્યાસની અયોગ્યતાને લીધે તેઓ સમજૂતી વગર કશું સમજી શકતા નથી, અને જે કહેવામાં આવે તે માત્ર સાંભળ્યા કરે છે, ત્યારે આપણે એવું અનુમાન કરીએ છીએ કે કેઢવળી એ જ રીતે આપી શકાય : આપણી પદ્ધતિથી જ અશક્તિ ઉત્પન્ન કરીને આપણે કહીએ છીએ કે વાલકોની અશક્તિને લીધે આપણી પદ્ધતિ આવશ્યક છે.” વેશક મૂલો વતાવવાનું કામ ઉપાયો સૂચવવાના કરતાં સહેલું છે. પણ જેમણે વાલકોની સાધારણ વેદરકારીનું અવલોકન કર્યું હોય, અને જેમને તેમનાં ચિત્ત

એકામ ન હોવાથી જે કાલક્ષેર થાય છે તેનો અનુભવ હોય, તેઓ જ્યારે રમતમાં તેમનું ધ્યાનલય જુદું છે, ત્યારે સ્વાભાવિક રીતે જ એ ભેદનું કારણ શોધવાનું તેમને કુતૂહલ થયા વગર રહેતું નથી. વિચાર કરતાં માલુમ પડે છે કે નિશાલ્કોમાં માત્ર સ્મરણશક્તિનો જ ઉપયોગ થાય છે, તે એ ભેદનું એક મુખ્ય કારણ છે.

૬. આ ઉપરથી આપણે સ્પેન્સરની બુદ્ધિની કેલ્વિનીના છેલા નિયમ ઉપર આધારી છીએ. શિક્ષકમાં શિષ્યોને રસ લાગવો જોઈએ. “કુદરતે જ એવી વ્યવસ્થા કરી છે કે નીરોગી હોઈએ. ત્યારે આપણાં તનમનની શક્તિઓના ઉપયોગથી આપણને આનંદ થાય છે. ઇટલું જાણું કે કેટલી-એક ઉત્તમોત્તમ માનસિક શક્તિઓ જે મનુષ્યવર્ગમાં હજી થોડી જ પ્રસ્ફુટિત થયેલી છે, અને જે કેટલાંક ઘણા આગળ વધેલા મનુષ્યોમાં જ વધારે અંશે દેખાય છે, તે ઉપયુક્ત થતાં આનંદ આપતી નથી. પણ એ શક્તિઓ એવી સંકુલ છે કે વ્યવસ્થિત કેલ્વિનીમાં તેમનો ઉપયોગ મોટી વયે જ કરવામાં આવશે; અને ઇથી કરીને વિદ્યાર્થીઓ કાર્યોનાં હેતુઓ સમજતા થાય, અને ભવિષ્યના સુખની જાતે વર્તમાનનું અલુલ સહન કરી શકે ત્યાર પહેલાં તેમને કશો શ્રમ પડશે નહીં. પણ ઇથી ઉતરતી વધી શક્તિઓ તેમના ઉપયોગથી પ્રકટ થતા સંતોષથી જ ઉત્તેજિત થાય છે; અને યોગ્ય વ્યવસ્થા હોય તો ઇથી વધારે ઉત્તેજનની કદાપિ જરૂર પડતી નથી. જ્યારે કોઈ બીજી જાતનું ઉત્તેજન આપવું પડે, ત્યારે સમજવું કે આપણે લીધેલો રસ્તો બરાબર નથી. અનુભવથી દિન પ્રતિ દિન વધારે સ્પષ્ટ રીતે જાણતું જાય છે કે વધારે વિષયોમાં અમુક રસિક અને આનંદદાયક પદ્ધતિ હમેશાં શોધી શકાય છે; અને બીજી વધી કોટીઓથી માલુમ પડે છે કે એ જ પદ્ધતિ ધરી પદ્ધતિ છે.” તપાસ કરતાં જણાશે કે ઘણાં જાણીતા શિક્ષકો આ સિદ્ધાંતને સ્વીકારતા નથી. કારણ પૂછશો તો તેઓ કહેશે કે નિશાલ્કનું કામ વાલ્કોને આનંદદાયક કરી શકાય જ નહીં. કેટલાંક એમ પણ કહેશે કે તેમ કરવું એ ઇષ્ટ પણ નથી. આપણે આ બંને મતોનો વિચાર કરીએ.

વેશક, જો બાલકોને નિશાબના કોઈ પણ કામમાં રસ પડે એ અશક્ય જ હોય તો કહેવાનું કશું રહેતું નથી. પણ કોઈ એટલું વધું કહેતા નથી. દરેક શિક્ષકને માલુમ પડે છે કે બાલકોને જે વાવતો શીખવાય છે તેમાંની કેટલીએક તેમને વીજીના કરતાં ગમે છે; અને કદાચ એક છોકરો એક વિષયને તો વીજો છોકરો વીજા વિષયને પસંદ કરે છે. અને તેને એમ પણ જણાય છે કે વર્ગો તેમ જ છૂટક છોકરાઓ પોતાને જે ગમે છે તેમાં સારી રીતે ચાલી શકે છે. ત્યારે વધુ તો એમ કહી શકાય કે કેટલાએક શીખવવાના વિષયો ઘણા છોકરાઓને પસંદ પડશે નહીં. પણ જો શિક્ષણ આનંદદાયક કરવું હોય છે. એટલું કબૂલ થાય, તો એ સિદ્ધાંત ઉપર આપણે જે વિષયો અને પદ્ધતિઓ પસંદ કરીશું, તેનો થોડે અંશે આધાર રહેશે. વેશક કેટલાએક વિનંતકો તો એટલે હુથો કહે છે કે મનુષ્યમન પોતાને અનુકૂળ હોય તે જ્ઞાનની જ ઇચ્છા કરે છે; અને આપણે તે ઇચ્છાને જ અનુસરવું જોઈએ, પણ આના ઉત્તરમાં એમ કહી શકાય કે જેમ વીજા વિષયોમાં તેમ આ વિષયમાં પણ આપણી સ્વાભાવિક પ્રેરણાઓ જેમ છેક અવગણના કરવા લાયક નથી, તેમ વૃદ્ધિ સૂચવેલા હેતુથી છેક અનિયંત્રિત પણ રાખવા લાયક નથી. શારીરિક કેલવળીમાં પણ હાલમાં આપણે એટલું સમજતા થયા છીએ, લોકો કહે છે કે બાલકોને જેમ વને તેમ સાકર અને મીઠું ઓછાં આપવાં. પણ હાલ વૈદ્યોએ શોધી કાઢ્યું છે કે બાલકોને જેમ વીજા પોષણની જરૂર છે તેમ સાકરની પણ જરૂર છે. અને તે છતાં કોઈ પણ માણસ પોતાનાં બાલકોને મિઠાન જ આપ્યા કરવાનું કે ગમે તેટલાં ફલ આપ્યા કરવાનું પસંદ કરશે નહીં. એજ શ્રેણીએ વિચાર કરતાં માલુમ પડશે કે બાલકોને વધારે સંગીન खोराक આપવાની સાથે તેમની કુંતૂહલ વૃત્તિને પણ થોડે અંશે તૃપ્ત કરવી જોઈએ. પણ જોકે વિદ્યામાં કે કોઈ પણ વાવતમાં આપણે બાલકોની રુચિ અથવા અરુચિની છેક જ અવગણના નહીં કરવી જોઈએ, તોપણ તેને કોઈ વાર અતિશય મહત્ત્વ અપાઈ જવાનો સંભવ છે. કોઈ પણ વિષય

તરફ અરુચિ ઘણી વાર એ વિષયમાં દૃષ્ટિ નહીં ઉતરવાથી થાય છે. જ્યારે ઢોકરાઓ ખૂંઘાનું કદ કેમ પારખવું એ જાણ્યા વગર ભૂમિતિનો પહેલો સ્કંધ ભગી જાય છે, અને કાટખૂંઘ ચોખૂંઘ શું તે વરાવર સમજ્યા વગર બીજો સ્કંધ પૂરો કરે છે, ત્યારે તેમને ભૂમિતિ તરફ અરુચિ થાય તેમાં કશું આશ્ચર્ય નથી. આ પ્રમાણે જે નિષ્ફળતા ધરાવે શિક્ષણમાંથી જ ઉત્પન્ન થાય છે, તેનો શિક્ષકો શિષ્યોની જડતા ઉપર દોષ મૂકે છે, અને શિષ્યો વિષયનો નીરસતા ઉપર મૂકે છે. જો શિક્ષકો શિષ્યોને શિક્ષણ આનંદદાયક થઈ પડે એવી અંતઃકરણથી ઇચ્છા રાખે, તો વિષયોમાં ફેરફાર કર્યા વગર ઘણું થઈ શકે એમ લાગે છે.

પણ નિશાળના કામની વર્તમાન નીરસતાના પણ સમર્થકો નથી એમ નથી. તેઓ કહે છે કે મનને વિષય કામ કરવાની ટેવ પડવી જોઈએ, અને એ ટેવ નીરસ કામથી જ પડે. જેમ વઢેરાને વર્તુલમાં ફરતાં રસ પડતો નથી, અને પડવો જોઈએ નહીં; તેમ જ બાલકોને સંસ્કૃત વ્યાકરણ શીખતાં રસ પડતો નથી, અને પડવો જોઈએ પણ નહીં. આવી બાબતોમાં રસ પડતો નથી તેથી જ તેઓ લાભકારક છે. કદાચ આવી થોડીઘણી કેલ્લવળી મનને નરમ કરી શકે; અને જે વેટને તે પહેલાં તિરસ્કારતે કરવાને યોગ્ય કરી શકે; પણ ઉચ્ચતર કર્તવ્યને માટે જે ચંચલતા આવશ્યક છે તેના ક્ષયથી જ આ પરિણામ પ્રાપ્ત થાય છે. કાર્લાઈલ વેટ સંબંધી વૌલતાં કહે છે તે પ્રમાણે 'રેતીમાં તમારું ગાડું દોરવાને ગમે તેવું ધ્રુવર હશે તે ચાલશે, પણ મોટા અરબ્બી ઘોડાને એ કોમ સોપવામાં ઝલટું જોખમ છે.' અને બધા વઢેરાઓને માટે આવી નરમ મજૂરી માત્ર કરવાને યોગ્ય કરે તેવી કેલ્લવળીની કોણ હિમાયત કરશે?

પણ બુદ્ધિની કેલ્લવળી સંત્રંધી સ્પેન્સરની વધી સૂચનાઓમાં આપણાથી ઉતરી શકાય તેમ નથી. એટલું કહેવું વસ છે કે એ વધી પૂર્ણ ધ્યાનથી વિચારવા લાયક છે; અને તેમાં એટલી ધ્રુવો છે કે વાંચનારને એની મેલે જ વિચાર કરવાની ઇચ્છા થાય છે.

६. नीतिनी केळवणी.—नीतिनी केळवणीना उद्देश संबंधी अने ए उद्देशानो नीतिना उत्कृष्ट आदर्शनी साथे जे संबंध छे तेने माटे स्पेन्सर नीचे प्रमाणे लखे छे: “पण इच्छित हेतु (सर्वोत्कृष्ट नीति प्रमाणे आचरण) एकदम प्राप्त करवाने माटे जोइए तेवी पद्धतिओं होय, अने मावापमां पण ए पद्धतिओंनो सर्वथा उपयोग करवासां जोइती दीर्घदृष्टि, स्नेहवृत्ति, अने दृढता होय, तोपण एम कही शकाय के बीजी वस्तुओंना करतां कुटुंबव्यवस्थाने वधारे जलदीयां सुधारवामां लाभ नथी. आपणो हेतु शो छे? शुं केळवणीनो निकट हेतु ए नथी के बाळक व्यवहारने माटे योग्य थाय, अने ते नागारेक थाय त्वारे सदाचरणनो साथे दुनियामां पोतानो रस्तो पण करी शके? अने आ दुनियानी अंदर रस्तो करवो (अमे रस्तो करवानो दोलत मेळववी एवो अर्थ करता नथी, पण कुटुंबपोषणने माटे जोइतुं द्रव्य प्राप्त करवुं एवो ज करीए छीए)—तेमां शुं वर्तमान दुनियाने माटे अमुक योग्यता होथी जोइए एम सूचित थनुं नथी? अने केळवणीनी अमुक पद्धतिथी सर्वोत्कृष्ट मनुष्य उत्पन्न थई शके, तोपण ते वर्तमान दुनियाने माटे योग्य थशे के केम ए शुं शंकास्पद नथी? एथी उलटुं एम नथी लागतुं के तेनी अतिशय प्रमाणिकता अने अति उच्च वर्तमाने लीधे जिंदगी तेने असह्य अने अशक्य पण थई पडशे? अने व्यक्ति तरफ जोतां परिणाम गमे तेवुं संतोषकारक लागे, पण समाज अने आगळना जमानाओ तरफ जोतां ए आत्मनाशक नथी लागतुं? मानवाने कारण छे के जेम राज्यमां तेम ज कुटुंबमां प्रचलित शासन आसप्तसना अन-स्वभावने जेवुं घटे तेवुं ज होय छे. वन्नेमां आपणाथी कही शकाय के लोकोना साधारण वर्तन परथी ज तेमना पर राखवानो अकुश निर्णीत थाय छे. वन्नेमां साधारण वर्तनमां सुधारो थवाथी ज शासनमां सुधारो थई शके छे; अने एम अनुमान थई शके छे के साधारण वर्तनमां सुधारो थया वगर जो शासनमां सुधारो थाय, तो लाभने वढले हानि थाय. हाल मावाप अने शिक्षको तरफथी बाळकोने जे कडो-

રતા સહન કરવી પડે છે, તે વ્યવહારમાં પડતાં તેમને જે કઠોરતાનો અનુભવ થવાનો છે તેને માટે તૈયારી છે. અને એમ પણ દલીલ કરી શકાય કે જો માવાપ અને શિક્ષકો વાઙ્કો તરફ પૂર્ણ ન્યાય અને અનુભવથી વર્તે, તો પાછળથી મનુષ્યના સ્વાર્થોપગાને લીધે તેમના પર જે દુઃખો પડવાનાં છે તે વધારે વિપમ થઈ પડે.

“પણ કોઈ એમ કહે, કે ‘એ રીતે તો જોડે તેના કરતાં વધારે સિદ્ધ થઈ જાય છે. જો નીતિશિક્ષણની કોડ પણ પદ્ધતિથી વાઙ્કો જોડે તેવાં તરત વધી શકે નહીં, જો કોડ પણ પદ્ધતિ એવી હોય તો-પણ વર્તમાન માતાપિતા એટલાં અપૂર્ણ છે કે તેઓ તેને અનુસરી શકે નહીં, અને જો એવી પદ્ધતિ સફળ થાય ત્યારે પણ વર્તમાન સમાજ તરફ જોતાં તેનાં પરિણામો અનિષ્ટ નીવડે, તો એ સ્પષ્ટ નથી કે વર્તમાન સંસ્થિતિમાં સુધારો કરવો એ શક્ય પણ નથી અને ઇટ પણ નથી?’ નહીં. સિદ્ધ થાય છે તે એટલું જ કે કુટુંબશાસનનો સુધારો બીજા સુધારાઓની સાથેસાથે ચાલવો જોઈએ; એટલું જ કે નિયમનની પદ્ધતિઓ એકદમ નહીં પણ ધીમેધીમે સુધારવી જોઈએ; એટલું જ કે સદ્-ગુણની વધી ઉત્કૃષ્ટ ભાવનાઓ વ્યવહારમાં પ્રવૃત્ત થતાં સાંપ્રત સમાજની રિવાજો-એટલે કે વાઙ્કો, માતાપિતા, અને સમાજના દોષોથી ગૌણ થઈ જાય છે, અને સામાન્ય નીતિ ઉચ્ચતર થાય ત્યારે જ ઉચ્ચતર આચરણમાં પરિણત થઈ શકે છે.

“પણ આપણો ટીકાકાર એમ કહે, કે ‘ત્યારે એટલું તો સ્પષ્ટ છે કે કુટુંબશાસનનો કોડ પણ સર્વોત્કૃષ્ટ આદર્શ નિર્ણય કરવો વ્યર્થ છે. જે પદ્ધતિઓ વર્તમાન સમયમાં અનુસરી શકાય નહીં, તે પદ્ધતિઓનું નિરૂપણ અને પ્રશંસન કરવાથી કશો લાભ નથી.’ ફરી પણ આપણે એમ કહી શકીએ, કે નહીં. જેવી રીતે રાજકીય શાસનમાં શુદ્ધ સદાચરણ હાલ અશક્ય છે, તોપણ તેનાથી ઝલટી દિશામાં નહીં પણ તેના તરફ જ સંક્રાંતિ કરવાને માટે સદાચરણ શું એમ જાણવાની જરૂર છે, તે પ્રમાણે કુટુંબશાસનમાં પણ ધીમેધીમે અનુસરણ કરવાને

માટે જ અમુક સર્વોત્કૃષ્ટ આદર્શ સ્થાપિત કરવાની જરૂર છે. આવી આદર્શ રાખવાથી જ કશાં અનિદ પરિણામો નીપજશે એવી ધાસ્તી રાખવાની જરૂર નથી. સાધારણ રીતે મનુષ્યજાતિ ઇટલી સ્થિતિરક્ષક છે કે કોઈ પગ ફેરફાર એકદમ થાય જ નહીં. વસ્તુસ્થિતિ જ એવી છે કે મનુષ્યો અમુક ઉચ્ચતર વિચારને માટે યોગ્ય થાય, ત્યાર પહેલો તેઓ તેને સ્વીકારી શકતા નથી; ઉચ્ચારણમાં સ્વીકારી શકે, પણ આચરણમાં નહીં. સત્યનો સ્વીકાર થયા પછી પણ તે પ્રમાણે આચરણ કરવામાં ઇટલી અડચણો નડે છે, કે તેથી વિશ્વહિતૈષીઓ અને ફિલસુફો પણ કાયર થઈ જાય છે. તેટલા માટે આપણે ઇટલી છાત્રી રાખવી કે વાલ્કોના સ્વાભાવિક શાસનમાં નડતી મુશ્કેલીઓને લીધે જ તેનું પરિપૂર્ણ અનુસરણ થઈ શકશે નહીં.”

અમારાથી આ સ્થળે નીતિમીમાંસામાં વિસ્તારથી ઉતરી શકાય તેમ નથી; અને તોપણ આવા વિચારોનો દોષ વતાવવો એ આવશ્યક કર્તવ્ય છે. સ્પેન્સરનો નિકટ ઉદ્દેશ નાગરિકને સદાચરણી અને દુનિયામાં રંસતો કરવાને સમર્થ કરવાનો છે; અને વીજે સ્થળે તે કહે છે કે એ નિકટ ઉદ્દેશ તે જ શક્ય આદર્શ છે. અમે વેધડક કહી શકીએ છીએ કે નીતિના ઉદ્દેશની આ કલ્પના છેક ઓટી છે. જો સ્પેન્સરનો આશય ઇટલો જ હોય કે ગમે તેટલો પ્રયત્ન કરીએ તોપણ આપણાથી સર્વોત્કૃષ્ટ આચરણ કદાપિ કરી શકાવાનું નથી અને કરાવી શકાવાનું નથી, તો ઇટલું તો સહુ કોડ જાણે છે અને સ્પષ્ટ છે : પણ તેની પાછળની દલીલ પરથી માલુમ પડે છે કે તેનો આશય એવો નથી. જોકે આપણને ઘણી વાર નિકટ ઉદ્દેશની પ્રાપ્તિથી જ ઇટલે કે સર્વોત્કૃષ્ટ ઉદ્દેશની નિકટ જવાથી જ સંતોષ માનવો પડે છે, તોપણ નિકટ જવું એ આપણો ઉદ્દેશ નથી. ઉદ્દેશ શિખરની પાસે જવાનો નથી; પણ શિખર પ્રાપ્ત કરવાનો છે. નીતિની ઓટી કલ્પના તો એવી છે કે સદ્ગુણનું અનુસરણ કરતાં દુઃખની તો શું પણ મૃત્યુ મુદ્દાનો દરકાર કરવાનો નથી. પણ સ્પેન્સર કહે છે કે આપણું કર્તવ્ય દુનિયામાં રંસતો કરવાનું છે; આપણે

રતા સહન કરવી પડે છે, તે વ્યવહારમાં પડતાં તેમને અનુભવ થવાનો છે તેને માટે તૈયારી છે. અને એમ પશ્ચાત્કાલ્ય કે જો માવાપ અને શિક્ષકો વાલ્કો તરફ અનુભાવથી વર્તે, તો પાછલથી મનુષ્યના સ્વાર્થોપગાને તે જે દુઃખો પડવાનાં છે તે વધારે વિષમ થઈ પડે.

“પણ કોઈ એમ કહે, કે ‘એ રીતે તો જોડે તેના સિદ્ધ થઈ જાય છે. જો નીતિશિક્ષણની કોઈ પણ પદ્ધતિ જોડે તેનાં તરત વની શકે નહીં, જો કોઈ પણ પદ્ધતિ એ પળ વર્તમાન માતાપિતા એટલાં અપૂર્ણ છે કે તેઓ તેને અ નહીં, અને જો એવી પદ્ધતિ સફલ થાય ત્યારે પણ વર્ત તરફ જોતાં તેનાં પરિણામો અનિષ્ટ નીવડે, તો એ સ્પષ્ટ નથી સંસ્થિતિમાં સુધારો કરવો એ શક્ય પણ નથી અને હ્રષ્ટ પ નહીં, સિદ્ધ થાય છે તે એટલું જ કે કુટુંબશાસનનો સુધારા સુધારાઓની સાથેસાથે ચાલવો જોડે; એટલું જ કે નિયમ-તિઓ એકદમ નહીં પણ ધીમેધીમે સુધારવી જોડે; એટલું જ ગુણની વધી ઉત્કૃષ્ટ ભાવનાઓ વ્યવહારમાં પ્રવૃત્ત થતાં સાંપ્રત સ્થિતિઓ-એટલે કે વાલ્કો, માતાપિતા, અને સમાજના દોષોથ થઈ જાય છે, અને સામાન્ય નીતિ ઉચ્ચતર થાય ત્યારે જ આચરણમાં પરિણત થઈ શકે છે.

“પણ આપણો ટીકાકાર એમ કહે, કે ‘ત્યારે એટલું તો સ્પ કે કુટુંબશાસનનો કોઈ પણ મર્વોત્કૃષ્ટ આદર્શ નિર્ણીત કરવો છે. જે પદ્ધતિઓ વર્તમાન સમયમાં અનુસરી શકાય નહીં, તે પદ્ધતિઓનું નિરૂપણ અને પ્રશંસન કરવાથી કશો લાભ નથી.’ ફરી આપણે એમ કહી શકીએ, કે નહીં. જેવી રીતે રાજકીય શાસન શુદ્ધ સદાચરણ હાલ અશક્ય છે, તોપણ તેનાથી ઝલટી દિશામાં ન પણ તેના તરફ જ સંક્રાંતિ કરવાને માટે સદાચરણ શું એમ જાણવાનું જરૂર છે, તે પ્રમાણે કુટુંબશાસનમાં પણ ધીમેધીમે અનુસરણ કરવાને

માટે જ અમુક સર્વોત્કૃષ્ટ આદર્શ સ્થાપિત કરવાની જરૂર છે. આવી આદર્શ રાખવાથી જ કશાં અનિષ્ટ પરિણામો નીપજશે એવી ધાસ્તી રાખવાની જરૂર નથી. સાધારણ રીતે મનુષ્યજાતિ ઇટલી સ્થિતિરક્ષક છે કે કોઈ પગ ફેરફાર એકદમ થાય જ નહીં. વસ્તુસ્થિતિ જ એવી છે કે મનુષ્યો અમુક ઉચ્ચતર વિચારને માટે યોગ્ય થાય, ત્યાર પહેલાં તેઓ તેને સ્વીકારી શકતા નથી; ઉચ્ચારણમાં સ્વીકારી શકે, પણ આચરણમાં નહીં. સત્યનો સ્વીકાર થયા પછી પણ તે પ્રમાણે આચરણ કરવામાં ઇટલી અડચણો નડે છે, કે તેથી વિશ્વહિતૈષીઓ અને ફિલસુફો પણ કાયર થઈ જાય છે. તેટલા માટે આપણે ઇટલી લાત્રી રાખવી કે બાલકોના સ્વાભાવિક શાસનમાં નહતી મુશ્કેલીઓને લીધે જ તેનું પરિપૂર્ણ અનુસરણ થઈ શકશે નહીં.”

અમારાથી આ સ્થળે નીતિમીમાંસામાં વિસ્તારથી ઉતરી શકાય તેમ નથી; અને તોપણ આવા વિચારોનો દોષ વતાવવો એ આવશ્યક કર્તવ્ય છે. સ્પેન્સરનો નિકટ ઉદ્દેશ નાગરિકને સદાચરણી અને દુનિયામાં રસ્તો કરવાને સમર્થ કરવાનો છે; અને વીજે સ્થળે તે કહે છે કે એ નિકટ ઉદ્દેશ તે જ શક્ય આદર્શ છે. અમે વેધક કહી શકીએ છીએ કે નીતિના ઉદ્દેશની આ કલ્પના એક ઓછી છે. જો સ્પેન્સરનો આશય ઇટલો જ હોય કે ગમે તેટલો પ્રયત્ન કરીએ તોપણ આપણાથી સર્વોત્કૃષ્ટ આચરણ કદાપિ કરી શકાવાનું નથી અને કરાવી શકાવાનું નથી, તો ઇટલું તો સહુ કોઈ જાણે છે અને સ્પષ્ટ છે : પણ તેની પાછળની દલીલ પરથી માલુમ પડે છે કે તેનો આશય એવો નથી. જોકે આપણને ઘણી વાર નિકટ ઉદ્દેશની પ્રાપ્તિથી જ ઇટલે કે સર્વોત્કૃષ્ટ ઉદ્દેશની નિકટ જવાથી જ સંતોષ માનવો પડે છે, તોપણ નિકટ જવું એ આપણો ઉદ્દેશ નથી. ઉદ્દેશ શિખરની પાસે જવાનો નથી; પણ શિખર પ્રાપ્ત કરવાનો છે. નીતિની યોગ્ય કલ્પના તો એવી છે કે સર્વગુણનું અનુસરણ કરતાં દુઃખની તો શું પણ મૃત્યુ સુદ્ધાંની દરકાર કરવાની નથી. પણ સ્પેન્સર કહે છે કે આપણું કર્તવ્ય દુનિયામાં રસ્તો કરવાનું છે; આપણે

જો બહુ સારા થઈએ તો રસ્તો કરવામાં વિગ્ન આવે, માટે આપણી આસપાસ જે માણસો હોય તેમના કરતાં વધારે સારા થવું જ નહીં; ન્યાયી થવું પળ અતિ ન્યાયી નહીં; પરોપકારી થવું, પળ અતિ પરોપકારી નહીં; સંયમી થવું, પળ અતિ સંયમી નહીં; નિર્મલ થવું, પળ અતિ નિર્મલ નહીં; સાધુ થવું, પળ અતિ સાધુ નહીં.

પળ સ્પેન્સરની ફિલસૂફી સ્વોટી છે; અને સ્વોટી છે એટલું જ નહીં, પળ અનોતિની ઉપદેશક છે.* તે સુખદુઃખના સર્વોચ્ચ પરથી જ સદ્ગુણ, દુર્ગુણનો નિર્ણય કરે છે; એટલે તેના મત પ્રમાણે તો સર્વોત્કૃષ્ટ ઉદ્દેશ સર્વોત્કૃષ્ટ હોઈ શકે જ નહીં, કારણકે તેના મત પ્રમાણે જેમાંથી દુઃખ નીપજે તે સર્વોત્કૃષ્ટ નથી. વેશક અમારા મત પ્રમાણે તો જે સર્વોત્કૃષ્ટ છે તે સ્વતઃ સર્વોત્કૃષ્ટ છે; અમારા મત પ્રમાણે તો સદ્ગુણને સુખની અપેક્ષા નથી; † અમારા મત પ્રમાણે સુખ ઉત્પન્ન કરી શકે તેટલા માટે

* કેટલાક માણસોને આ શબ્દો અતિ નિહર લાગશે; પણ તે અયોગ્ય નથી. સાધારણ રીતે આપણે નીતિના અભાવને અનોતિ કહેતા નથી તે એટલા જ માટે કે આપણે દુનિયાથી હરી જઈએ છીએ. એટલું તો ઠીક કોઈ જાણે છે કે પોતાનાથી બની શકે તેવી વસ્તુઓ જ પોતાનું કર્તવ્ય થઈ શકે છે; પણ 'સદ્ગુણ' એ શબ્દ ઘણાં માણસો જે કર્તવ્યો કરતાં નથી તે કરવાને માટે, અને 'દુર્ગુણ' એ શબ્દ ઘણાં માણસો જે કરે છે તે નહીં કરવાને માટે વાપરવામાં આવે છે. વસ્તુતઃ જે સદ્ગુણ નથી તે દુર્ગુણ જ છે. કાંઈ માણસ જુદી જતો હોય, અને તમે તેને વચાવી શકો તેમ હો, તો તેને વચાવવો એ તમારી ફરજ છે; એ ફરજ તમે ન વચાવો તો તમે પાપી છો. લોકો તમને પાપી કહેતા નથી તે એટલા જ માટે કે ઘણાં સારા માણસો એવી ફરજો વજાવતા નથી. સૂક્ષ્મ દૃષ્ટિએ જોશો તો મલમ પડશે કે પાર્વતી દાન નહીં આપણું એ પણ પાપ છે. ટૂંકામાં, જે કંઈ નીતિનું અંચરણ તમે કરી શકો એમ હોય અને ન કરો તે પાપ છે. સ્પેન્સર સર્વોત્કૃષ્ટ શું છે તે જાણનારને પણ તે પ્રમાણે આજ્ઞરણ નહીં કરવાની સૂચના આપે છે; માટે તે પાપ કરવાની સૂચના આપે છે. દુનિયા આલી શ્રોત્રેયને બંધાવે છે એમ કહેવાના કરતાં દુનિયા આલી જેવી જોઈએ તેવી સારી નથી એમ કહેવું આપણા અભિમાની મનને વધારે ફેંચે છે; પણ જેવી રીતે જ્ઞાન પ્રાપ્ત કરવામાં આપણું અજ્ઞાન કેટલું છે તે જાણવું હિતાવહ છે, તેવી જ રીતે સદ્ગુણ પ્રાપ્ત કરવામાં આપણા દુર્ગુણો કેટલા વધા છે તે જાણવું હિતાવહ છે.

† સુખદુઃખ પરથી સદ્ગુણદુર્ગુણનો નિર્ણય કરવાની પદ્ધતિને અમે શા માટે અયોગ્ય ગણીએ છીએ, તે આ સ્થળે વિસ્તારથી સમજાવી શકાય તેમ નથી. એટલું જ કહેવું વસ થશે કે જો સદ્ગુણ સુખની જાતર જ ઉદ્ભવે, તો પછી પોતાના સુખ અને દુઃખ મનુષ્યોના સુખની વચે વિરોધ આવે, ત્યારે સમાધાન થઈ શકતું અશક્ય છે. એવું નો સિદ્ધ નહીં જ કરી શકાય

સદ્ગુણ સદ્ગુણ નથી, પણ સદ્ગુણ સદ્ગુણ છે માટે જ તે સુખ ઉત્પન્ન કરી શકે છે; અમારા મત પ્રમાણે તો સર્વોત્કૃષ્ટ આદર્શનું અનુસરણ સર્વથા હિત છે, દુઃખ થાય તોપણ હિત છે.

અને સ્પેન્સરના ઉપદેશમાં આ એક જ વિરોધ નથી. તે કહે છે કે આલ્ખો સમાજ સુધરે, તો જ એક વાલ્કને સુધારવો યોગ્ય છે; પણ આલ્ખો સમાજ એક સાથે શી રીતે સુધરી શકે એ શંકાનું સમાધાન તે આપતો નથી. તે કહે છે કે કુટુંબશાસનનો સુધારો વીજા સુધારાઓની સાથેસાથે ચાલવો જોઈએ; પણ વધા સુધારાઓ એક ક્ષણે શી રીતે થઈ શકશે, એ શંકા પાડી રહે છે. વળી, એમ પણ કહી શકાય કે સ્પેન્સરના મત પ્રમાણે વધો સુધારો અયોગ્ય છે; કારણકે વધા સુધારામાં વર્તમાન દુનિયામાં હોય તેના કરતાં કંઈક વધારે સાદું કરવાનો પ્રયત્ન હોય છે.

૭. નીતિની કેલવણીની પદ્ધતિ.— પણ હવે આપણે સ્પેન્સરનો ઉદ્દેશ છોડીને તેની પદ્ધતિની પરીક્ષા કરીએ. આપણે પહેલેથી જ ધારી શકીએ તે પ્રમાણે તે પરિણામોની પદ્ધતિની મલામત કરે છે. પણ તેણે આપેલાં ઘણાંક પરિણામો નીતિવિષયક નહીં પણ ભૌતિક છે— વાલ્કના સંબંધમાં આંગળી વાલ્કનાં કે ચરાવ રીતે મૂકેલું સરખું મૂકવાનાં છે; પ્રૌઢના સંબંધમાં અજીર્ણનાં કે પગારમાં નુકસાનનાં છે. સ્પેન્સર કહે છે કે આવાં સારાંસારાં પરિણામોના સ્વાનુભવથી વાલ્ક અને તરુણ લોકોમાં જ્ઞાન મેલે છે.

જો હું ગમ્મતની ચાતર મારા પગમાં ટાંકણી ધોતું તો મને દુઃખ થાય છે, અને અવિન્યયમાં હું વીજા પ્રકારની ગમ્મત શોધું છું. આ “કુદરતી પરિણામ” છે— એટલે કે કુદરતનો નિયમ તોડવાથી કુદરત મને સજા કરે છે. સ્પેન્સર કહે છે કે નીતિની કેલવણીમાં એ પ્રમાણે

કે વીજાને સુખ કરવાથી જ તમને સુખ મળી શકે. એ સહ કોઈ જાણે છે કે ઘણી વાર બીજાનું સુખ ન્યૂન કરવાથી અથવા વીજાને દુઃખ કરવાથી પોતાને સુખ થઈ શકે છે; અને વર્તમાન વ્યવસ્થિત રીતે મનુષ્યો અને અંદરથી ન્યવસ્થિત રીતે દુર્ગંધી રહેનાર મનુષ્યને સ્પેન્સરની ફિલ્સોફી કશું કહી શકે તેમ નથી.

કુદરતી પ્રત્યાઘાત થંવા દેશે. પળ પળમાં ટાંકળી ધોત્રી, એ નીતિનો દોષ નથી; એ માત્ર ભોતિક દોષ છે. સ્પેન્સર નીતિના પ્રત્યાઘાત અને કુદરતના પ્રત્યાઘાત વચ્ચેને એક ગળે છે તે ભૂલ છે. વાલ્ક ક્રોધાવિષ્ટ થઈને પોતાની માનું ચીનાઈ માટીનું પ્યાલું માંગી નાંખે, તેથી કુદરતી પ્રત્યાઘાત તો પરમ સંતોષનો થાય છે. જ્યારે તે રોજના પાઠનું દુઃખ દૂર કરવાની આશાથી પોતાની ચોપડી વાળી મૂકે છે, ત્યારે વહારનું પ્રજ્વલન તેના આંતર આનંદના કરતાં ઓછું પ્રકાશિત હોય છે. એ પળ કુદરતી પ્રત્યાઘાત છે. વાળી તે જાડ ઉપર ચડે અને પડીને પોતાનો મગ માંગે, ત્યારે એક પળ ઠરાવ્યા પહેલાં વીજો ઉપાડવાની ભૂલનો કુદરતી પ્રત્યાઘાત સ્પષ્ટ છે. તેણે નીતિનો નહીં પણ કુદરતનો નિયમ તોડ્યો છે, અને કુદરતી પરિણામો સહન કરવાં જોઈએ. પળ વરાવર ઠરાવ્યો હોત, અને કેરી તોડી શક્યો હોત, તો તે કુદરતી પ્રત્યાઘાતમાં દુઃખને વદલે સુખ અનુભવી શક્યો હોત. આ ઉદાહરણો પરથી સ્પષ્ટ માલુમ પડે છે કે કુદરતી પ્રત્યાઘાતો નીતિથી વહાર છે; અને વાલ્કના આચરણમાં જરા પણ અનીતિ હોય, તો તે વીજી રીતે ઉત્પન્ન થવી જોઈએ. કઈ રીતે? આ રીતે કે તેણે નીતિનો નિયમ તોડ્યો છે; અને એ નિયમ માતાપિતા કે શિક્ષકની આજ્ઞા—એ જ હોઈ શકે. આમાં કુદરતી પ્રત્યાઘાત શું, એ પ્રશ્ન છે. આ પ્રશ્નમાં સ્પેન્સર એટલો ગુંચવાઈ જાય છે, કે છેવટે માવાપ અથવા શિક્ષકની નાંખુશી એ જ કુદરતી પ્રત્યાઘાત છે, એમ તે કહે છે. પળ ધારો કે મારો છોકરો મારી આજ્ઞાની વિરુદ્ધ અનુક જાડ ઉપર ચડ્યો છે એમ હું જોઈ છું. અહીં મારે શું કરવું? મારે લુચ્છાઈથી જાડ હલાવવું અને તેને પાડી નાંખવો? તેને પણ ભોગવાની સજા કરવી? એમ કરવામાં તો કદાચ ફોજદારી ગુંહો થાય એવી ધાસ્તી રહે છે.

સરીવાત એ જ છે કે કુદરતી પ્રત્યાઘાતના નિયમથી નીતિની અંદર સાફલ્ય થોડું જ છે. પહેલેથી જ આપણને નીતિના પ્રત્યાઘાતોનો વિચાર કરવો પડે છે.

વધારા માતાપો અને શિક્ષકોને સ્વરૂપ છે કે વાલ્કોના ગુન્હાઓમાંથી
 નવાણું ટકામાં કુદરતી નિયમનું નહીં પણ નીતિના નિયમનું ઉલ્લંઘન
 હોય છે- માતાપિતા અથવા શિક્ષકમાં રહેલા અધિકારનો અવગણના
 હોય છે- તેમની આજ્ઞાનો ભંગ હોય છે. ઘણીશ્રેણી વાર કુદરતી પ્રત્યા-
 ઘાત (ભૌતિક પરિણામ) કદાચ હોતા જ નથી; અને ઘણીશ્રેણી વાર
 માતાપ કે શિક્ષક વચમાં પડીને સજા ન કરે તો કુદરતી પ્રત્યાઘાત
 ઝલટા આનંદદાયક હોય છે. અને સ્પેન્સરને પોતાને પણ એ કબૂલ કર-
 વાની ફરજ પડે છે, કારણકે થોડાંક વાલિશ ગુન્હાઓ મુક્યા
 પછી તે પણ માતાપ અથવા શિક્ષકની પ્રશંસા અને નાખુશીથી તથા
 તેમને યોગ્ય લાગે તેવી સંજાથી જ વાલ્કોની કેલવણી ચલાવે છે. તેને
 વીજો રસ્તો મળતો નથી. વાલ્કોની નીતિમાં પ્રશંસા અથવા નાખુશી
 વગર કુદરતી પ્રત્યાઘાત છે જ નહીં. પણ જો વધારે ઉપયોગી વાવતોમાં
 તેમ છે, તો ઓછો ઉપયોગી વાવતોમાં પણ તેમ હોવું જ જોઈએ. જ્યારે
 વાલ્કો વસ્તુઓને અવ્યવસ્થિત કરી નાખે છે, અને તેની મા તેને ફરી
 ઘરાવર ગોઠવવાની ફરજ પાડે છે, ત્યારે એ ગોઠવવાથી તેને નીતિની
 કેલવણી મળતી નથી; કેલવણી તો તેની માની નાખુશીથી જ મળે છે;
 અને ફરી ગોઠવવાની સજા પણ તે નાખુશી એ રીતે વાલ્કો ક્રિયામાં
 પ્રદર્શિત થતાં વાલ્કોનાં મન પર અસર કરે તો જ સફળ છે. તેમ જ,
 ચોરેલું અથવા વેદરકારીથી ચોરેલું વીજાનું વસ્તુ ભરી અપાવવાથી
 કંઈ નીતિની લાગણી ઉત્પન્ન થતી નથી; એ લાગણી તો તે પહેલાં ઉત્પન્ન
 થવી જોઈએ, અને ભરી આપવું પડે એ માત્ર તે વૃત્તિનું વાલ્કો પ્રદર્શન છે
 એમ સમજાવું જોઈએ. સ્પેન્સર જે છોકરાનો દાસલો આપે છે તેને પણ
 પોતાના વડીલની નાખુશીથી લાગણી થઈ હોય, અને તેથી કરીને પો-
 તાની અયોગ્યતાનું માન થતાં તે પારિપત્ય કરવા પ્રવૃત્ત થયો હોય, તે
 સિવાય માત્ર પોતાને અડચણ પડે છે એ અનુભવથી વડીલને પ્રસન્ન
 કરવાના પ્રયત્નમાં નીતિની કેલવણી મળતી નથી. અને સ્પેન્સર પોતે
 જ જે પિતાને તેનાં વાલ્કોનાં ચાહે છે તેને માટે શું કહે છે? તે કહે છે
 કે એવો પિતા પોતાની ખુશી અથવા નાખુશીથી ચાહે તે કરાત્રી શકે

છે. વેશક ને કરાવી શકે છે. પણ વાલકો શું ભૌતિક પરિણામોના વિચારથી તેમ કરે છે? તેમ હોય તો એ વાલકો નથી, પણ દુષ્ટ અને નીચ વાલકાક્ષરો છે.

આ પ્રમાણે સ્પેન્સરના ઉદ્દેશનો માફક તેની પદ્ધતિ પણ ચારે તરફથી તૂટી જાય છે. તેના કહેવામાંથી જે સાર નીકળે છે તે એટલો જ છે કે જો નીતિની શિક્ષા ઉપરાંત આપણે કંઈ પણ વીજી શિક્ષા કરીને નીતિનો નિયમ વાલકના મનમાં ઠસાવવો હોય, તો એ શિક્ષા નિયમના મંગનું કુદરતી પરિણામ કેવું થાય છે એ ધ્યાનમાં રાખીને કરવી જોઈએ. આ કંઈ નીતિની કેલ્લવગી આપણની પદ્ધતિ છે જ નહીં; પણ માત્ર જ્યારે આપણે આપણી નાલુશી બહારની રીતે પ્રદર્શિત કરવી હોય, ત્યારે વની શકે તો અનુસરવાનો નિયમ છે.

પણ આ વિષય પૂર્ણ કર્યા પહેલાં કુદરતના હિસાબ તરફ ધૃષ્ટિ કરવાની જરૂર છે. સ્પેન્સર કહે છે કે કુદરતી પ્રત્યાઘાત પૂર્ણ અંશે ન્યાયપુરસ્કર હોય છે; પણ વિચાર કરતાં એમ લાગે છે કે માણસો જો કુદરતનું નિયંત્રણ કરે નહીં, તો તેના પ્રત્યાઘાતથી જાવલે જ હિસાબ થાય છે. કુદરતી પ્રત્યાઘાતો કોઈ વાર અતિશય કઠોર અને કોઈ વાર અતિશય નરમ હોય છે. બે છોકરાઓ ઝંચી દિવાલ પર ચડે છે. તેમને એમ કરવાનો હક નથી, પણ “છોકરા તે છોકરા જ”—તેઓ ચડે છે; અને એક પડે છે તથા પોતાનો પગ ભાંગે છે, અને બીજો પડે છે તથા તેને માત્ર જરા ઘસારો લાગે છે. આમાં કોના તરફ કુદરત હિસાબથી વતે છે? વેશક, ઢાંચે પાછલથી સંભાળ રાખશે; પણ જેનો પગ ભાંગ્યો છે તે કદાચ હમેશાં ઝંચી જગ્યાઓથી ડર્યા કરશે, અને એ પરિણામ સારું નથી. હિંમત એ સદ્ગુણ છે; કુદરતે અતિશય કઠોર શિક્ષા કરીને એક સદ્ગુણનું વીજ નષ્ટ કર્યું એમ કહી શકાય. એક ન્હાનું વાલક વત્તીમાં આંગળી ધોસે છે. ધરેલગ, કેટલાએક કલાકો સુધી વેદના ભોગવથી પડે એ શિક્ષા જોઈએ તે કરતાં વધારે કઠોર છે. ટૂંકામાં કુદરતનું કશું ટેકાનું નથી; અને તેનું અનુસરણ કરવામાં ઘણી વાર ન્યાયનું અનુસરણ નહીં થવાનો

સંભવ છે. કોઈ ઓકરો વેદરકારીમાં ચપ્પુની ધાર વૂટી કરે છે. સ્પેન્સર કહેશે કે તેને ફરી ચપ્પુ નહીં આપવું એ જ સજા કરવી જોઈએ. અને કુદરતી પ્રત્યાઘાત કહી શકાય, પણ મારે કુદરતને શામાટે એ પ્રત્યાઘાત કરવા દેવો? મારે એ ઓકરાના હેતુનો વિચાર કરવો જોઈએ. વેદરકારીથી ચપ્પુની ધાર વૂટી કરવામાં અનીતિ શું છે? હું તો એમ કહું કે તેની સાથે એ બનાવનો જરા અફસોસ કરવો, અને તેને નવું ચપ્પુ લાવવાને પૈસા આપવા. જો ચપ્પુની ધાર વૂટી કરવામાં કંઈ પણ અનીતિ હોય, તો તે જાણી વૂજીને વૂટી કરવામાં અથવા તમે અમુક રીતે વાપરવાની મના કરી હોય તે રીતે વાપરીને વૂટી કરવામાં છે: અનીતિ અધિકારે મૂકેલા નિયમનું ઉલ્લંઘન કરવામાં રહેલો છે. એ જ પ્રમાણે વસ્તુઓને અવ્યવસ્થિત કરવાનું પણ સમજવું. સ્પેન્સર કહે છે કે વાલ્ક પાસે વસ્તુઓ ફરીને વ્યવસ્થિત કરાવવી: પણ વસ્તુઓને અવ્યવસ્થિત કરવામાં કશું પાપ નથી; એ તો એક નિર્દોષ, આનંદદાયક, અને આકર્ષક ક્રીડા માત્ર છે. સ્વાભાવિક પ્રત્યાઘાત અવ્યવસ્થાને વધારવાનો છે, કે જેથી ક્લટો વધારે આનંદ થાય. અનીતિ જો તમે મના કરી હોય તો જ ઉત્પન્ન થાય છે: એટલે કે અહીં પણ તે અધિકારની અવગણનામાંથી જ ઉત્પન્ન થાય છે. સ્પેન્સર કુદરતી પ્રત્યાઘાતોને અયોગ્ય મહત્ત્વ આપે છે, અને તેમને સ્વોદી રીતે સમજે છે. સમગ્ર નીતિની કેલવણીમાં તમારે વાલ્કના હેતુનો જ વિચાર કરવાનો છે; અવિચારીપણાથી કે ઉછલતી શક્તિથી થયેલા વીજા વધા ગુન્હાઓને નીતિથી બહાર ગણવા જોઈએ.

છેવટે એટલું બતાવવું જોઈએ કે સ્પેન્સરની પદ્ધતિથી માત્ર નિષેધક કેલવણી મળે છે. નિષેધક કેલવણીથી દુર્ગુણનું વાહ્ય પ્રદર્શન અટકી શકે, પણ અંતઃકરણમાં દુર્ગુણનાં મૂલ તો કદાચ વધારે પણ નસાતાં જાય. એથી ઉત્કૃષ્ટ સદ્ગુણની કલ્પનાઓ મળતી નથી; અને ઉત્કૃષ્ટ સદ્ગુણો પ્રસ્ફુટિત થતા નથી. સુખદુઃખના સર્વાલ્પાથી મનુષ્યની નીતિ કદાપિ ઉત્કૃષ્ટ થયેલી નથી; અને થવાની પણ નથી.

આ ઉપરથી માલુમ પડશે કે (૧) નીતિની કેલવણીમાં સ્પેન્સરનો ઉદ્દેશ ઓછો છે ; (૨) તેનું નીતિનું ધોરણ ઓછું છે ; (૩) તેની પદ્ધતિ માત્ર અમુક પ્રસંગે કેવી સજા પસંદ કરવી એ માટે નિયમ છે, અને તે પણ સંકુચિત પ્રદેશમાં જ લાગુ પડે છે ; (૪) જોકે આજના પ્રકરણમાં ઘણે સ્થળે વધુ સારી સૂચનાઓ મળી આવે છે, તોપણ માતાપિતાની સુધી અને નાસુધી સંબંધી સ્પેન્સર વિચાર કરે છે, ત્યાં સુધીની વધી દલીલ એકંદરે ઝંખે રસ્તે ચડાવનારી છે ; અને (૫) સ્પેન્સરની કેલવણી માત્ર પ્રતિબેધક રહે છે, અને જે સદ્ગુણો પ્રસ્ફુટિત કરવાની માતાપિતા અને શિક્ષક અપેક્ષા રાખે છે, તે તેની પદ્ધતિથી પ્રાપ્ત થઈ શકે તેમ નથી. દોષની શિક્ષા કરવાને નહીં પણ ઉપર કહ્યું તે માટે આપણે પદ્ધતિની જરૂર છે. એ પદ્ધતિનો ઉદ્દેશ સર્વોત્કૃષ્ટ આદર્શનો હોવો જોઈએ ; કારણ કે ક્વિન્ટિલિયન અને વધા હાલ્લા માણસો સમજાવે છે કે આપણે ચઢવા યોગ્ય ઝંચાણ પર-થોડેવળે ઝંખે પણ શિખર પર પહોંચવાના પ્રયત્નથી જ ચઢી શકીએ ; મિરાશ થઈને તલેટીએ બેસી રહેવાથી નહીં.

૮. ઉપસંહાર.—સ્પેન્સરના શારીરિક કેલવણીના પ્રકરણમાં ઘણી ઉપયોગી સૂચનાઓ છે, પણ અમારાથી વધારે અવતરણો આપી શકાય તેમ નથી ; અને અમારા વાંચનારાઓની પાસે મૂલ્ય પુસ્તક માયાંતરના રૂપમાં છે, એટલે તેમ કરવું આવશ્યક પણ નથી. ઉપર જે કહ્યું છે તે પરથી સારી રીતે સમજાયું હશે કે પ્રસ્તુત લેખ પરમ સમર્થ છતાં તેની પદ્ધતિ ન્યાયની નહીં પણ સમર્થનની છે. સ્પેન્સર પક્ષવાદીની દબથી લાલે છે, અને તેથી જોકે તેનું પુસ્તક વાંચતાં બીજાં પુસ્તકોના કરતાં ઘણો વધારે રસ પડે છે, તોપણ તેથી તેની વિરુદ્ધ જવાની પણ સ્વાભાવિક ઇચ્છા થાય છે. શિક્ષકો ઉપર તે એટલો પ્રહાર કરે છે કે તેને લીધે એક તરફથી અનુભવી શિક્ષકોનાં મન પર તેના સત્વોની વધુ અસર થતી નથી, અને તેઓ તેના દોષ પકડવામાં આગ્રહી થઈ જાય છે ; અને બીજી તરફથી નવા શિક્ષક થનારાઓનાં મનમાં ઓછા વિચારો મરાઈ

જાય છે, અને તેઓ દુરાગ્રહથી તેને પકડી રાખે છે. તેના કહેવામાં એ સત્ય છે, તેનું અત્યાર સુધીમાં જુદેજુદે પ્રસંગે નિરૂપણ થઈ ગયેલું છે તેટલા માટે, અને અમારો લેખ વિશેષે કરીને તરુણ શિક્ષકવર્ગને માટે જ હોવાથી અને તેના દોષો બતાવવામાં વધારે કાલક્ષેપ કર્યો છે; અને તોપણ છેવટે ફરીને ઇટલું કહેવું જોડે કે એ પુસ્તક એવા માણસે અને એવી રીતે લેખેલું છે, કે તે વાંચવાથી દરેક શિક્ષકને અમૂલ્ય લાભ થાય તેમ છે; કારણકે દરેક શિક્ષકને તેથી વિચાર કરવાની જરૂર પડે છે.

૧. વ્યવચ્છેદક સંક્ષેપ.—૧. સ્પેન્સરના નિબંધ ઉપર પહેલો આરોપ તો એ છે કે તેના પ્રકરણોના ક્રમથી કેળવણી શક્તિઓનું પ્રસ્ફાટન કરવાને વડલે જ્ઞાન આપવામાં જ પર્યાપ્ત થાય છે, એ અસહિષ્ણુને ઉત્તેજન મળે છે.

૨. કયું જ્ઞાન સર્વથી વધારે મહત્ત્વનું છે એ વિચાર કરવામાં પુરૂષ મનુષ્યને માટે જે જ્ઞાન સર્વથી વધારે મહત્ત્વનું છે તે વાળકને આપવું જોડે, એ માની લેવામાં આવે છે.

૩. પુરૂષ મનુષ્યને માટે કયું જ્ઞાન સર્વથી વધારે મહત્ત્વનું છે, એ વિચાર કરવામાં જે જ્ઞાન આજના સમાજને ઉપયોગી છે, તે દરેક મનુષ્યને પણ ઉપયોગી છે, એવી વિચારપરંપરા ચાલે છે; અને તેમાં ઇટલું ભૂલી જવાય છે કે ઉપયોગ પર દૃષ્ટિ રાખતાં તો કોઈ પણ જ્ઞાન સર્વથી વધારે ઉપયોગી હોઈ શકે જ નહીં; કારણકે સમાજની અનેક પ્રવૃત્તિઓ હોય છે, અને એક માણસની તે વધી પ્રવૃત્તિઓ હોઈ શકે નહીં, અને હોય તે હટ પણ નથી.

૪. શાસ્ત્રની પ્રશંસા કરવામાં સ્પેન્સર એક ભૂલ તો એ કરે છે કે જ્યાં ફત્તેહનું માન વ્યાવહારિક દીર્ઘદૃષ્ટિ અને ક્રિયાશક્તિને આપવું જોડે, ત્યાં તે એ માન શાસ્ત્રીય જ્ઞાનને આપે છે; અને વીજી ભૂલ એ કે શાસ્ત્રનું નામ લઈને તે શાસ્ત્રના પ્રદેશથી વહાર જાય છે, અને બર્મને

અંગક્ય કહે છે, તથા ચિત્ર, કાવ્ય, વગેરે કલાઓને ઉપયુક્ત શાસ્ત્રો કહે છે.

૬. અમેરિકન ઇન્ડિયન અને હિસાબી કારકૂન વગેરેનાં દૃષ્ટાંતોથી મનુષ્યને માત્ર પોતાની સ્થિતિને માટે યોગ્ય કરવાનો છે એવી કલ્પનાનું સમર્થન થાય છે, અને કેલ્વર્ગીની એ કલ્પના અધમ છે.

૬. વ્યવહારને માટે યોગ્યતા એ જ સંસ્કારને માટે યોગ્યતા છે, એ મત જો અમેરિકન શિકારીને અમેરિકન શિકારી અને હિસાબી કારકૂનને હિસાબી કારકૂન રાખવો હોય તો જ સ્વસ્ત છે. સ્પેન્સર આ મતને માટે માત્ર કુદરતની નિત્યચર્યા વ્યવસ્થાનું પ્રમાણ આપે છે.

૭. સ્પેન્સર મનુષ્યને સર્વોદ્દૃષ્ટ મનુષ્ય બનાવવાની નહીં, પણ ઉપયોગી યંત્ર બનાવવાની અપેક્ષા રાખે છે; પણ કેલ્વર્ગીનો સ્વસ્ત હેતુ વાલ્કને પ્રથમ સાંસ્કારિક મનુષ્ય અને પછી ઉપયોગી બનાવવાનો છે.

૮. બુદ્ધિની કેલ્વર્ગી સંબંધી સ્પેન્સરની ઘણીજ સૂચનાઓ માન આપવા લાયક છે; પણ શિક્ષણમાં ऐतिहासिक ક્રમનું અનુસરણ કરવું જોઈએ, એ સિદ્ધાંત અવલે રસ્તે ચડાવે તેવો છે.

૯. 'કુદરતી', 'પ્રાકૃતિક', 'સ્વાભાવિક',—અને તત્સમ બીજા શબ્દોનો ગમે તેવો ઉપયોગ થાય છે; અને કોઈ વાર 'જે હોવું જોઈએ' તેના અર્થમાં અને કોઈ વાર 'જે છે તે'ના અર્થમાં વપરાઈને એ શબ્દો વિષયને અવ્યવસ્થિત કરી નાખે છે.

૧૦. કુદરતી પરિણામોની પદ્ધતિ થોડાં જ પ્રસંગોમાં વાપરી શકાય છે; અને હમેશાં વપરાય તો નિર્દય નીવડવાનો સંભવ છે.

પ્રકરણ ૧૭:

ડા. આર્નોલ્ડ અને રુગ્વી.



૧. આર્નોલ્ડ.—૧૮૨૭ માં આર્નોલ્ડના એક મિત્રે (ડા. હૉકિન્સે) લખેલું, કે “જો રુગ્વીના મુખ્ય શિક્ષક (હેડમાસ્ટર) નો જગ્યા આર્નોલ્ડને મળશે, તો તે ઇંગ્લંડની વધો સાર્વજનિક” શાળાઓમાં અપાતી કેલવર્ગીનું રૂપ બદલી નાખશે. આ ભવિષ્યવાદ તે વખતે જરા વધારે પડતો લાગ્યો હશે; અને તોપણ તે અક્ષરશઃ ખરો પડેલો. ૧૮૪૨ માં તેનું મૃત્યુ થયા પછી તેના વીજા એક મિત્રે (વિન્હેસ્ટર સ્કૂલના હેડમાસ્ટર ડા. મૉવરલીએ) લખેલું, “આપણી સાર્વજનિક શાળાઓમાં વિલક્ષણ ફેરફાર થઈ ગયેલો છે; અને મને ખાતરી છે કે ડા. આર્નોલ્ડની નીડર સરલતા, દૃઢતા, નીતિશક્તિ, અને ધાર્મિકતા—કે એની તેની પાસે ‘જનારા કોહને પળ અસર થયા વગર રહેતી નહીં, તેને લીધે જ એ વધો મુધારો ઘણે અંશે થઈ શક્યો છે.”

આવા ઉદ્ધારકના ચરિત્રનું ફરીફરીને અને ઝંડા ઉતરીને અધ્યયન કરવું જોઈએ; કારણકે વિશેષે કરીને શિક્ષણમાં તો ગમે તે કાલ અને ગમે તે દેશના ઉદ્ધારક હોય, તે ઘણે અંશે સર્વ કાલ અને સર્વ દેશને ઉપયોગી થઈ શકે છે.

અમારો ઉદ્દેશ પણ આથી નિર્ણીત થઈ જાય છે. અમે આર્નોલ્ડનું સમગ્ર ચરિત્ર આપીશું નહીં, પણ શિક્ષક તરીકે તેનું વર્ણન આપવાનો યત્ન કરીશું; અને તેની સાથે વધા શિક્ષકોને તેના દૃષ્ટાંત પરથી શું શીખવાનું છે, તે પણ પ્રસંગોપાત્ત સૂચવીશું.

૨. લેલહામ.—ટૉમસ આર્નોલ્ડ ૧૭૯૫ માં વાડટના ટાપુની અંદર વેસ્ટ કાઉસમાં જન્મ્યો હતો. છ વર્ષનો થયો તે પહેલાં તેના પિતાનું

* ઇંગ્લંડની ‘પબ્લિક સ્કૂલો’ કેવા પ્રકારની છે તે ‘સાર્વજનિક શાળાઓ’ એ પદથી વિલક્ષણ પ્રતીત થવાનો સંભવ નથી; પણ અહીં તેમની ત્રીજી વ્યવસ્થા સમજાવવાનો અવકાશ ન હોવાથી ચલાવી લેવું પડ્યું છે.

મૃત્યુ થવાથી તેની મા અને માસીએ તેને ઉઠેર્યો; અને માસીએ તેના પ્રાથમિક શિક્ષણનું કામ પોતાના હાથમાં લીધું. વાર્મિન્સ્ટર અને વિન્સ્ટરની નિશાલમાં મળતો હતો તે વારે તે તેના સાથીઓને જગ અતડો, વધારી જૂદી તરેહનો, અને જૂદી પ્રવૃત્તિવાળો દેખાતો હતો. પણ ઓક્સફર્ડના કૉપેસ ક્રાઈસ્ટી કૉલેજમાં દાખલ થયા પછી તે વધારે મઠતાવડો થયો; અને થોડી વારમાં પોતાના સમવયસ્થોમાં હિંમત, નિખાલસપણા, અને વાત્સલ્યને માટે, તથા વિશેષે કરીને રાજકીય અને ધાર્મિક વિષયોમાં જેઓ સ્થિતિરક્ષક હતા, તેમના પર સમર્થ આક્ષેપો કરવાને માટે પ્રસિદ્ધ થયો. પણ વિદ્યાર્થી તરીકે તો તેણે થોડી જ કીર્તિ મેળવી: કારણકે વ્યવસ્થિત અભ્યાસક્રમના કરતાં તે ફિલસુફી અને ઇતિહાસનો વધારે શોક્ષીન હતો; કોઈ અધ્યાપક મઠી જાય તો મુસ્તરમાં પણ ઉતરી પડતો; અને ગમે તે વસ્તુને ન્હાની મુસાફરીઓ કરવાને તત્પર રહેતો. પરિણામ એ આવ્યું કે વિશાલ સંસ્કાર અને મહાકાંક્ષી સિદ્ધાંતો પ્રાપ્ત કરવા છતાં તેનું પૂર્ણ સંસ્કોટન થયું નહીં. અમે તોપણ ભવિષ્યમાં તે કંઈક કરશે તેની સર્વને ઇટલી પ્રતીતિ થયેલી કે તેના કરતાં કેટલાએક વધારે માન પામેલા ઉમેદવારો છતાં ઓરિયલ કૉલેજમાં તેને શિષ્યગૃહની પદવી (ફેલોશિપ) મળી. તે વીજાં ચાર વર્ષો સુધી ઓક્સફર્ડમાં રહ્યો એ અસામાન્ય તેણે પુષ્કળ વાંચ્યું હોય, અને શિક્ષણ, સાહિત્ય, તથા ધર્મ સંબંધી ઘણા સિદ્ધાંતો નિર્ણય કર્યા હોય, એમ દેખાય છે. ડેવટે ૨૬ વર્ષની વયે તેણે લેલહામમાં જઈને શાનગી શિક્ષકની વૃત્તિ ગ્રહણ કરી, અને (૧૮૧૯ માં) જે માનનીય પ્રવૃત્તિનું અમે વિવેચન કરવાના છીએ, તે શરૂ કરી.

૩. શાનગી શિક્ષણ.—પણ આગળ ચાલતાં પહેલાં વે હકીકતો પર ધ્યાન દેવાની જરૂર છે: એક તો એ કે જિંદગી અને શિક્ષણમાં કર્તવ્યતા સંબંધી તેની કલ્પના ક્રિશ્ચિયન હતી; અને વીજી એ કે તે અસામાન્ય કુટુંબવાત્સલ્યવાળો હતો. શુશ્રિમિજાજ, માર્દય, આગ્રહ,

અને એવા વીજા જે ગુણો તેનામાં દેખાતા હતા, તેમનું તેના કુટુંબસુ-
ખથી પોષણ અને સંવર્દન થયું હતું.

૨૬ મે ધર્મે તેણે લેલહામમાં નિવાસ કર્યો, તે પછીનાં ૯ વર્ષો તેને અતુલ્ય મહત્ત્વનાં હતાં. એ અરસામાં જ તેણે સંકુચિત વિચારાનો સાંકડો છાડીઓમાંથી વધારે વિસ્તીર્ણ અને કંડા પ્રવાહોમાં સંક્રમણ કરેલું, અને ભવિષ્યની પ્રવૃત્તિઓને માટે યોગ્યતા પ્રાપ્ત કરેલી. તે ધર્મ-વેત્તા, ઇતિહાસક, નાગરિક, અને શિક્ષક-એ સર્વ હતો; પણ અમારાથી તેના એક અંશનું જ વિવેચન થઈ શકે તેમ છે. પણ આર્નોલ્ડ શિક્ષક તરીકે પરમ માનનીય હતો એટલું સિદ્ધ થશે, તો અમારા વાચક-વૃન્દને તે વીજી રીતે પણ માનનીય હતો એ સમજાવવું કટિણ થઈ પડશે નહીં; કારણકે માનનીય શિક્ષક કદાપિ માત્ર શિક્ષક જ હોતો નથી, હમેશાં કંઈક વધારે હોય છે.

શાળા શિક્ષક તરીકેના તેના આચરણમાં કદાચ સર્વથી આકર્ષક લક્ષણ તેની શિષ્યો સ્વીકારવાની પદ્ધતિનું હતું. જેઓ એ ધંધો કરે છે તેમને સારી રીતે વિદિત છે કે તેમની પાસે આવતા ઘણાંક વિદ્યાર્થીઓમાં બુદ્ધિ અથવા નીતિ અથવા વચ્ચેનાં દૂષણો હોય છે. પણ એ સ્થિતિને ઘટે તેવું વર્તન ભાગ્યે જ કરવામાં આવે છે; ઘણાંક શિક્ષકો કંઈ નહીં તો પોતાની પાસે પૂરતા શિષ્યો થાય ત્યાં સુધી—જે આવે તેને સ્વીકારે છે. આર્નોલ્ડનું વર્તન તેવું નહોતું. જો કોઈ પણ શિષ્યને સુધારી શકાય નહીં, તો તે તેને સ્વીકારવાની ના પાડતો; અને પોતાના શિષ્યોમાં કોઈ ન સુધરે તેવો દેખાતો તો તેને રજા આપતો. એટલું જ નહીં, પણ કોઈ ધરાવ છેકરો પોતાની પાસે હોય, ત્યાં સુધી નવા-ઓને લેતો નહીં—એવી ધાસ્તિથી કે તેઓ કદાચ ધરાવ સંગતિને લીધે ત્રગ્ધે.

પણ તેને એટલી વધી મીતિ મંદ બુદ્ધિની નહીં પણ દુર્ગુણની હતી. એક પ્રસંગે તે લખે છે: “તેઓ કેવા અજ્ઞાન હોય છે, તેની તમે ભાગ્યે જ કહી શકશો. એકને ધૂણી એટલે શું તેની સ્વર નહોતી;” * * *

હું ધારતો હતો તેના કરતાં મને વધારે શ્રમ પડે છે; પણ જે વાતોને હું વધારે મહત્ત્વની માનું છું, તે સંબંધી મને ચિંતા નથી. મારે એટલું ફરીફરીને 'મનમાં ઠસાવવું' જોઈએ કે મોટામાં મોટું અજ્ઞાન અને દુષ્ટિમાન્દ્ય પણ દુરાગ્રહી ઔદ્યત્ય અને જાણી જોઈને તોફાન કરવાનો દેવના કરતાં ઘણું ઓછું દુઃખદાયક છે." ફરીને તે લખે છે, "તેમને રાખવામાં ઘણું જોત્તમ છે; અને મને લાગે છે કે તેઓ સારી અથવા ન-ટારી રીતે વર્તે, તેના પર મારી સ્વસ્થતાનો આધાર રહે છે." ટુંકામાં શિક્ષક તરીકેનાં તેનાં પાછલાં તેમ જ પહેલાં વર્ષોમાં તેનો એવો જ નિ-શ્ચય હતો, કે વિદ્યાર્થીઓને ક્રિશ્ચિયન (=ક્રાઈસ્ટે વતાયેલી નીતિને અનુસરનારા) બનાવવા.

આથી કરીને તે કઠોર શિક્ષક થયેલો એમ નહીં. એથી ઝલતું, તે તેમની સાથે ઘણા સ્નેહથી વર્તતો; અવકાશ અને અભ્યાસ વસ્ત્રો વાળતે તેમની સાથે રહેતો; અને તેમના શ્રમ તથા આનંદ વચ્ચેમાં ભાગ લેતો, અને મદદ આપતો. તે કહે છે, "ત્રાહણે થોડી વાર હોય તે પહેલાં મારા ત્રણ વિદ્યાર્થીઓ દિવાનખાનામાં આવે છે; થોડો વાંચત રહે છે; અને કોઈ વાંચે છે, કોઈ યાતચિત કરે છે, કોઈ રમત રમે છે, અને કોઈ ચિત્રો જુએ છે; इत्यादि."

આર્નોલ્ડનો એક શિષ્ય લિલહામ હોડ્યા પછી ૧૮ વર્ષે તે સંબંધી નીચે પ્રમાણે લખે છે:—

"લિલહામના મંડલમાં દાખલ થતાં વાર ત્યાંની વિલક્ષણ પ્રવૃત્તિથી હું ચકિત થયેલો. તેમાં વધી વ્યવસ્થા એવા પ્રકારની હતી કે અહીં કંઈ મોટું અને ગંભીર કામ થાય છે એવું નવા આવનારને તરત લાગ્યા વગર રહે નહીં. જાનની શિક્ષક તરીકે ડૉ. આર્નોલ્ડની સ્ત્રી એ જ હતી કે તે સકલ જીવનને આગ્રહી અને ગંભીર બનાવી શકતો. દરેક વિદ્યાર્થીને એવું લાગતું કે મારે કંઈ કામ કરવાનું છે; અને એ સારી રીતે કરવામાં જ મારું કર્તવ્ય અને સુખ પર્યાપ્ત થાય છે. દરેકને એવું લાગતું કે દુનિયામાં હું પણ ઉપયોગી થઈ શકું એમ છે, મારે પણ

ખરજો વજાવવાની છે; અને એ જાનથી વધાને અપૂર્વ ઉત્સાહ આવતો
 ઇંટલું જ નહીં, પગ જે એ પ્રમાણે જીવન અને આત્માના રહસ્યની પ્રતીતિ
 કરાવતો, તેના તરફ સર્વને સ્નેહ અને પૂજ્યભાવ પ્રદીપ્ત થતો. ડા.
 આર્નોલ્ડનું હૃદય વિશાળ હતું; તે વધા પ્રકારની સત્પ્રવૃત્તિની કંદર
 જાળતો; અને સમાજના હિતને માટે દરેક વ્યક્તિના વિશેષ પ્રસ્ફોટનને
 ઇષ્ટ ગણતો. ઇથી કરીને ઘણો મિત્રમિત્ર પ્રકૃતિના વિદ્યાર્થીઓને
 ઉત્તેજન મળતું; કોઈને પગ હું રહી ગયો છું એમ લાગતું નહીં, કે
 મારામાં વધારે શક્તિ નથી તેટલા માટે મારાથી જીવનને સાર્થક
 કરી શકાય તેમ નથી એવી નિરાશા થતી નહીં. વધા શિષ્યોને આ
 પ્રમાણે સ્વાશ્રયી કરવાની અને વધામાં તેમને ईश्वरे સુપ્રત કરેલાં કર્ત-
 વ્યનું જ્ઞાન પ્રદીપ્ત કરવાની અદ્ભુત શક્તિ— એ આર્નોલ્ડનું વિશેષ
 લક્ષ્ય હતું; રુગવીમાં હતો ત્યારે એ શક્તિ તેનામાં દેખાતી હતી ઇંટલું
 જ નહીં, પગ મને વરાવર યાદ છે કે લેલહામમાં પણ તેનામાં એ જ
 ચમત્કાર હતો. મને સ્મરણ છે કે વિદ્યાર્થીઓના મન ઉપર તેનો અધિ-
 કાર જોઈને હું ત્રિસ્મિત થયેલો. એ અધિકાર તેની બુદ્ધિ, તેની વિદ્વત્તા
 કે તેની વક્તૃત્વશક્તિને માટેના માનથી ઉત્પન્ન થયેલો એમ નહીં; પણ
 ઘણે અંશે તેના આત્માના ધર્માગ્રહથી જ ઉત્પન્ન થયેલો. તેનો ઉદ્યોગ
 એવો સંતત અને આગ્રહી હતો, તેમાં કર્તવ્યના ગૌરવની એવી ઝંડી પ્રતી-
 તિ સ્પટ થતી હતી, અને તેની સાથે તેનામાં એવી નમ્રતા અને સરલતા
 હતી, કે મેઢેમેઢે. વીજાઓમાં પણ એવી શક્તિઓનો પ્રાદુર્ભાવ થતો;
 અને આપણે પણ એનું કરી શકીએ એમ તેમના અંતરમાં સ્ફુરો આવતું.

“આમાં કોઈ પણ એક જાતના કામને કે એકદેશી પ્રવૃત્તિને મહત્ત્વ
 આપવામાં આવતું નહીં; પણ માત્ર એવી જ નમ્ર, ગંભીર, અને ધાર્મિક
 શ્રદ્ધા ઉત્પન્ન થતી કે ઉદ્યોગ એ સંસારમાં મનુષ્યનું કર્તવ્ય છે, તેટલા
 જ માટે તેને જુદીજુદી શક્તિઓ આપવામાં આવી છે, ઇથી જ તેનો
 પ્રકૃતિ પ્રસ્ફુટિત થાય છે, અને એ જ સ્વર્ગ પ્રાપ્ત કરવાનો માર્ગ છે. ઇથી
 કરીને દરેક તરુણને પોતાનો ય્વાસ-શક્તિઓને વિકસિત કરવામાં

આર્નોલ્ડના અનુભાવની પ્રતીતિ થતી; આર્નોલ્ડ તે જે કંઈ કરી શકે તેને અંતઃકરણથી માન આપે છે, અને કિંમતી ગણે છે એવું તેને લાગતું; અને એથી કરીને શ્રમ કરવામાં તેનો ઉત્સાહ કદાપિ ક્ષોણ થતો નહીં.

“આર્નોલ્ડ અતિશય નમ્ર હતો અને વધા પ્રકારના જ્ઞાનને માટે તેને ગંભીર પૂજ્યભાવ હતો. પ્રસંગોપાત્ત જ્યારે શિક્ષકને પોતાને જે જ્ઞાન ન હોય તે શિષ્યમાં દેખાય, ત્યારે તે ઇટલું મોટું અને ઘણી વાર ઘટે તે કરતાં ઇટલું વધારે માન આપતો, કે શિષ્યને અમુક વિલક્ષણ લાગણી થઈ આવતી. પણ એથી કશું મિથ્યાભિમાન ઉત્પન્ન થતું નહીં. તેનું પોતાનું ઉદાહરણ નિરંતર સામે હોવાથી વધાને એવું જ લાગતું કે જ્ઞાન માત્ર સાધન છે, અને સર્વના શ્રેયને માટે તેનો ઉપયોગ કરી શકાય તેટલા માટે જ તેને મહત્ત્વ આપવામાં આવે છે. આવું હતું તેથી કશા પણ અર્થ જ્ઞાનથી કોઈ સંતોષ માની લે એમ બનતું નહીં.

“તેનું ધર્માચરણ પાછળની માફક તે વચ્ચે પળે પળે સરલ (= મિથ્યાગૌરવ રહિત) હતું. ધર્મ એ કંઈ તેની પ્રકૃતિમાં છૂટો ભાગ ન હતો, તેની ઝિંદગીની દરેક શાખામાં ધર્મનો સુકોમલ પ્રકાશ ફાટી નીકળતો. પોતાના શિષ્યોને ધર્મ સંબંધી પાઠ આપવામાં તે ઘણો શ્રમ લેતો; અને તેનાં ભાષણોમાં અસામાન્ય ગંભીરતા અને અપૂર્વતા હતી. પોતાના શિષ્યો સાથેના સહવાસમાં સાધારણ પ્રસંગે કે ફરવા જતી વચ્ચે તે સ્વાસ્થ્ય ધર્મ સંબંધી વાતચિત્ કરતો એમ નહીં; પણ હમેશાં તે ધર્મ સંબંધી પ્રશ્નોમાં ઉતરવાને તત્પર રહેતો; અને તેના ગંભીર સ્વભાવની સાથે તેનો ઉદાર ધર્માગ્રહ નિરંતર એવી રીતે પ્રકટ થતો, કે તેનું સમગ્ર વાલ્ય અને આંતર જીવન ઈશ્વરવદ્ધ છે, એમ કોઈને પણ લાગ્યા વગર રહે નહીં.

“નિત્ય વ્યવહારમાં તે પોતાના શિષ્યોને માટે ઘણો કાલવ્યય કરતો. સાત વાગતાં પાઠ શરૂ થતા, અને મોજનનો વચ્ચે વાદ કરતાં ત્રણ વાગતા સુધી ચાલતા; પછી તે પોતાના શિષ્યોની સાથે ફરવા જતો; અને સાડાપાંચ વાગે આવીને જમતો. સાત વાગે ઘણીવાર વાર કં-

इक पाठ चालतो, अने ज्यारे चाहा लीधा पछी वधा दिवानखानामां एकठा थता, त्यारे ज ते पोतानुं खास काम शुरू करतो; अने धर्मनां व्याख्यानां अथवा रोमनो इतिहास लिखतो.

“जे निश्चितता अने आनंदयी अमे वाडीमां रमता, टेम्समां न्हाता, अथवा गम्मतनी खातर भालां लइने मांहीमांहे लडता, ए लेलहामनुं सुख अमारामांना कोने विसारे पडे तेम छे ? अने अमारो गुरु अमारां जेटला ज उत्साहयी ए वधी क्रीडाओमां भाग लेतो ए पण कोनायी भुलाय तेम छे ? ”

लेलहाम छोडचा पछी खानगी शिक्षकना कामने माटे आर्नोल्डे लखेलुं, “मने खबर छे के ए उत्तरतुं काम गगाय छे, पण अमने— दंपतीने— ते प्रसंद पडचुं छे; अने मारा कंइ पण दोष वगर मारे रुग-वी छोडचुं पडे, तो हुं घगा आनंदयी फरी ए ज काममां पडुं. मने सत्तरअठार वर्षना तरुणोनी संगति प्रसंद छे, कारगके बुद्धिमां नहीं तो अवयवो अने आवेशमां तेओ जाग्रत होय छे; मोटो बयना माण-सोनी माफक मानसिक उत्साह प्राप्त कर्या वगर पण तेओ स्थूल अने आवेशरहित थई गयेला होता नथी. तमारुं काम औषधनी माफक पराणे लेयुं पडे छे एम नहीं मानो, तो तमने ते खराब पण नहीं लागें. मने खानगी छे के जो तमारी खीने ते खराब नहीं लागे, तो तमने पो-ताने पण नहीं लागे; अने तेनामां जो डहापण हशे, तो तमने नहीं लागें, तेथी तेने पण नहीं लागे. खानगी शिक्षण दुःखदायक लागे छे तेनुं कार-रण मने एटलुं ज देखाय छे के लोको ते बीजा कंइ कामना साधन तरीके स्वीकारे छे, अने क्यारे बखत आवे के मूकी देवाय एम आ-तुर रहे छे; पण बीजा कोइ पण धंशनी माफक ए पण जिदगीनुं एक कर्तव्य छे एम मानीने तमे ते हाथमां ल्यो, तो तेमां दरेक कलाक गा-ळतां तमने दुःख नहीं थाय, अने तेथी तमने केटला एकांतवासनुं अने बीजा समागमनुं नुकसान थाय छे एवो विचार पण नहीं आवे. अने ए प्रमाणे ए ज तमारुं मुख्य काम छे एम धारीने तमे ते उपर बखत

માઝશો, તો તમને તે આનંદદાયક ભગશે; અને ઉત્સાહી તરુનોના નિરંતર સહવાસથી તમારું પોતાનું મન પણ જાગ્રત અને ઉત્સાહી રહેશે. તમારે જેમ વને તેમ શિષ્યોનો સાથે રહેવું જોઈએ; અને તેમની સાથે પરિચિત થવાનો યત્ન કરવો જોઈએ. લેલહામ છોડ્યા પહેલાં હું એ જ પ્રમાણે વધારેવધારે કરતો હતો; તેમની સાથે ન્હાવા જતો, મારી શક્તિ પ્રમાણે કૂદવાની અને બીજી કસરતોમાં ભાગ લેતો, અને કેટલી-એક વાર તેમની સાથે હોડીઓમાં હલેસાં મારતો. તેમને તેથી હમેશાં સુખ થતું; અને મને પોતાને પણ તેમના જેટલું જ સુખ થતું, તથા તેથી લાભ થાય છે એવું વારંવાર માલુમ પડતું.”

૪. રુગ્મીનું દિગ્દર્શન.— આર્નોલ્ડ લેલહામમાં હતો ત્યારે પણ વધારે વિસ્તીર્ણ પ્રદેશનાં તેને દિગ્દર્શન થવા લાગ્યાં હતાં. શરૂઆતમાં જ એક સાર્વજનિક શાળાના હેડમાસ્તરની જગ્યાને માટે તેને કહેવામાં આવેલું, પણ તે વધારે પડેલો નહીં. કેટલાંક વર્ષો પછી તેણે પોતાની મેઠે જ લંડનની યુનિવર્સિટીનાં ઇતિહાસના અધ્યાપકની જગ્યાને માટે યત્ન કરેલો; પણ તેની રણભૂમિ બીજે સ્થળે થવાનું નિર્ગત થયું હતું. લેલહામમાં ૯ મું વર્ષ ચાલતું હતું, તે વખતે તે રુગ્મીની નિશાળના હેડમાસ્તરની જગ્યાને માટે ઉમેદવાર થયો.

તે લખે છે: “મારી હાલની જગ્યા કરતાં ત્યાં દ્રવ્ય વધારે મળે અને ઉપયોગી વધારે થઈ શકાય, તે સંવંધી તો મને કદી શંકા નથી; પણ હું ઉપયોગી થઈ શકીશ કે નહીં, અને સાર્વજનિક શાળાનો હેડ-માસ્તર થવાને હું યોગ્ય હું કે નહીં તેની મને શંકા છે.” એક માસ પછી તે જરા વધારે સ્વસ્થતાથી લખે છે: “મને લાગે છે કે હું સોત્સાહ અંતઃકરણથી કામમાં પડી શકીશ; ईश्वरेच्छા તો ક્રિશ્ચિયન કેલ-વળી કેવી હોવી જોઈએ તે સંવંધી મારા વિચારો ક્રિયામાં મૂકી શકીશ; અને અનંત જીવનમાં પણ ફલ મળી, શકે એવા અંકુરો સંવર્ધિત કરવાનો યત્ન કરી શકીશ.” આ મહાકાંક્ષા તેની નોમણુક થયા પહેલાં અને પછી પણ દૃઢ રહેલી. એક મિત્રની મુવારકવાદીના

ઉત્તરમાં તે લખે છે, “પરમ કૃપાલુ પરમેશ્વરે છેલ્લાં આઠ વર્ષોમાં મને જે
 આરોગ્ય અને સામર્થ્ય આપ્યાં કર્યું છે તે જો જારી રહેશે, તો શ્રમની
 મને કશી દરકાર નથી. પણ હું શાલ્લાને જેવી કરવા ધારું છું તેવી
 કરી શકીશ કે નહીં—ઘટલે કે સર્વ અંશે અથવા પૂર્ણ અંશે નહીં પણ
 કંઈક અંશે—ઈશ્વરી મહિમાના સાધન જેવી, અને તેમાં આવનારાઓનું
 અનંત કાલ પર્યંત શ્રેય કરે તેવી બનાવી શકીશ કે નહીં, તેની મને
 અતિશય ખિંતા રહે છે.” વીજા એક મિત્રને તે લખે છે, “આવા કામને
 માટે જે હાથપગ જોડે છે તે આપવાને મારા મિત્રો પણ મારી સાથે
 ઈશ્વરને પ્રાર્થના કરશે એવી મને આશા છે. ચરેચર હોકરાઓને ગ્રીક
 વાંઝતાં શીખવવાનું મહત્ત્વ પ્રમાણમાં કેટલું થોડું છે, અને શિક્ષકને
 એ જ કરવાનું હોય તો તેનું કર્તવ્ય કેટલું સરલ થઈ જાય?” જેમ
 અડવાહિયાં જતાં જાય છે, અને જગ્યા પર જવાનો વખત પાસે આવતો
 જાય છે, તેમતેમ કામ વધારે ગંભીર લાગતું જાય છે. “સુગંધીમાં સુ-
 ધારાને માટે પૂછતા હો, તો તેને ક્રિશ્ચિયન શિક્ષણનું સ્થલ કરવાની
 મારી અંતઃકરણથી ઇચ્છા છે, એ ધ્યાનમાં રાખવાની હું તમને વિનંતી
 કરું છું. તેની જ સાથે મારો ઉદ્દેશ બની શકે તો ક્રિશ્ચિયન માણસોં
 બનાવવાનો છે, કારણકે ક્રિશ્ચિયન વાલ્લકો તો હું ભાગ્યે જ બનાવી
 શકું. ઘટલે કે મારા ધારવા પ્રમાણે વાલ્યાવસ્થાની સ્થિતિ ઘટલી અપૂર્ણ
 છે, કે ક્રિશ્ચિયન સિદ્ધાંતો તેમના આચરણમાં પૂર્ણ રીતે પરિણત થઈ
 શકે તેવી રીતે તેમને સમજાવી શકાય જ નહીં; અને મને લાગે છે કે
 મનુષ્યજાતિની વાલ્યાવસ્થામાં જે ઉતરતા પ્રકારની નીતિ હતી, તેવી
 જ કંઈકથી તેમના સંવંધમાં પણ ચલાવી લેવું પડશે. તો પણ મને
 લાગે છે કે ઘણુંક સારું થઈ શકે તેમ છે, અને જો એવો વિશ્વાસ મને
 ન હોત, તો હું એ કામ સ્વીકારત જ નહીં.” તેની નવી સ્થિતિને માટે
 જોડે તેના કરતાં વધારે ઝંઝી આશા રાખનાર એક મિત્રને તે લખે
 છે, “તમે જાણો છો કે મેં કદાપિ આપણી વધી સાર્વજનિક શાલ્લા-
 ઓનો તિરસ્કાર કર્યો નથી; પણ માત્ર તેમાં જે થઈ શકે તે થતું નથી
 તે માટે અપસોસ કર્યો છે. મને જે દુષ્ણોં દેખાય છે તે વખત જતાં

જો હું પોતે દૂર નહીં કરીશ, તો તેનું ઇટલું તો ફ઼લ થશે જ કે જેઓ સાર્વજનિક સંસ્થાઓને જોડતી ત્વરાથી સુધારતા નથી, તેમને માટે વધારે સારો વિચાર વાંધતાં હું શીખીશ.” આ પ્રમાણે આર્નોલ્ડે ભવિષ્યના મહત્કાર્યને માટે નમ્રતા અને આગ્રહનાં આયુધો સજ્જ રાખ્યાં હતાં.

આર્નોલ્ડનાં ઉપલાં વાક્યો પર વિચાર કરો, તેમનું મનન કરો, અને સાર ગ્રહણ કરો. આપણે તેના સંબંધી વધારે જાણીએ, તો એવી શંકા રહે, કે તેણે થોડા જ શિક્ષકો ધારે છે તેવું ધારેલું, અને થોડા જ કરે છે તેવું કરેલું? તેના શબ્દો પરથી જ આપણને એવું નથી લાગતું કે તેની સ્થિતિના બધા મનુષ્યોને તે આદર્શરૂપ છે? તેના પુરોગામીઓએ કયું છે તેના કરતાં કશું વધારે કરવાનું જાણે હોય જ નહીં, એ રીતે તે પોતાનું કર્તવ્ય સમજતો નથી; તેમ જ પુરોગામીઓને માન આપ્યા વગર પોતે જે સુધારા કરવાનો છે, તેની તે વાત કરતો નથી. તેં ત્વરો ઉદ્ધારક છે એમ દેખાય છે: તેને લાગે છે કે તેને કંઈક સુધારો કરવાનો છે; ઇટલે કે અમુક અંશે ભૂતકાલને માન આપવાનું છે, અને અમુક અંશે વર્તમાન તથા ભવિષ્યની સેવા કરવાની છે. અને ઇટલું જ વસ નથી. તેનો ઉદ્દેશ ઉચ્ચગ્રાહી છે. તે દોષ દેવાને કે નાશ કરવાને સજ્જ થતો નથી; પણ ईશ્વર અને મનુષ્યના સ્નેહથી પ્રેરાઈને, વીજાઓને નિર્મલ અને ઉચ્ચગામી કરવા તત્પર થાય છે. શિક્ષકો, તમારું કામ પણ એ જ—એવું જ ગંભીર છે; તમે તેના તરફ જુઓ, અને તેની પાસેથી ઉપદેશ ગ્રહણ કરો. તમારા કરતાં કયું કામ વધારે મહત્ત્વનું છે? અને તમને તેના જેવું કર્તવ્ય ન હોય, અને તે કરવાને તેના જેવો આગ્રહ ન હોય, તો કૃપા કરીને રહેવા દો; એ કામને છૂટું જ રહેવા દેશો, તે પણ યોગ્ય જ થશે.

૧. સમરમાં પ્રવેશ.—નિશાલ હાથમાં લેતી વચ્ચે આર્નોલ્ડે એક મિત્રને લખેલું; “હું એકદમ ઉતાવળો સુધારો કરી નાખીશ એવી ધાસ્તી રાખતા નહીં; મને પોતાને તો મારાથી કેલ્વિનમાં ધર્મનો સિદ્ધાંત લાવી શકાશે કે નહીં એ જ શંકા છે; મારી ઝંડામાં ઝંડી ઇચ્છા એ જ છે, અને તેને માટે પ્રયાસ કરવાની શક્તિ મળે. એ મારી

પ્રાર્થના છે; પણ એટલું જો થઈ શકશે, તો મારી આશા કરતાં પણ વધારે થયું એમ હું માનીશ. એ સુખ એટલું વધું છે કે તેની સાથે સર-
 खावी शकाय तेवी दुनियाમાં बीजी कोई पण वस्तु मने देखाती नथी;
 थौडे अंशे पण ते थई शके तो चिंता अने भ्रमनां २० वर्ष पण हुं सा-
 र्थक गणुं छुं." सुधारानो कोई पण उद्देश आथी उच्चतर होई शके नहीं;
 अने तेदला माटे कोई पण प्रयत्नमां आथी वधारे धैर्य अने सामर्थ्यनी
 जरूर पडे नहीं. आर्नोल्डने पोताना पर पडवानी मुश्किलीओंनी
 खबर हती. "हुं रगबीमां आव्यो, त्यारे मारा मनमां सुधारानी धणी
 योजनाओ हती; पण मने तरत मालुम पडयुं के निशाळमां सुधारो
 करवानुं काम में धायुं हतुं तेना करतां घणुं वधारे विकट छे." पण ते
 हिंमत हारेलो नहीं; एथी ऊलटुं तो एवा आप्रहथी तेणे काम करवा
 मांडेलुं के तेना मित्रोंने पण धास्ती लागेली; अने तेना प्रतिपक्षीओए एक्की
 अडचणो अने धमकीओ बतावेली के तेना करतां ओछो दृढ़ माणस
 होय ते तो डरी ज जाय. पण आर्नोल्ड पोताना सिद्धांतोमां अडग
 हतो. ते जे करतो ते कशुं विचार वगर के धांधलथी करतो नहीं.
 शाळानी व्यवस्था संबंधी तेणे कहेलुं, के "बीजी व्यवस्था आथी सारी
 होई शके; पण मारे आमां काम करवानुं छे, अने हुं तेने वनशे तेदली
 सारी करीश." ए प्रमाणे आखी इमारतनो नाश कर्या वगर ते छूटा
 छूटा भागोने दुरस्त, मजबूत, अने उपयोगी करवामां प्रवृत्त थयो;
 अने वधा फेरफारोमां एटलुं डहापण बताव्युं, के तेना जेवा आप्रही
 अने आवेगवाळा माणसमां एटली स्थिरता जोइने कोइने पण विस्मय
 थाय. तेनो एक शिष्य लखे छे, " डाक्टरना पोताना हाथमां होय
 तेवा वधा सुधाराओ तेणे ए ज प्रमाणे स्वस्थताथी अने स्वाभाविक रीते
 कर्या छे; खराब वस्तुने स्थळे सारी मूकीने खराबने नष्ट थवा दीधी
 छे; कशी अदृढता के उतावळ बतावी नथी,—वर्तमानमां जे सारामां
 साहं थई शके ते कथुं छे, अने बीजी वावतोमां सहनशीलता दाखवी छे."

एक पछी एक सुधारो बतावधाने बदले अभे ते करनारनुं संबद्ध
 वर्णन ज आपीशुं. तेणे सुधारी न होय एवी तो निशाळमां एक पण

बाबत बतावची मुश्किल छे, कारणके बधी बाबतोमां—ज्यां बाब्याकृति बदली न होय त्यां पण—तेणे पोताना अंतरात्माना प्रभावथी आंतर स्वरूप बदली नाखेलुं. तेदला माटे आर्नोल्डनुं मात्र उद्धारक तरीके नहीं, पण शिक्षक अने व्यवस्थापक तरीके एटले के रुगबीना हेडमास्तर तरीके पण चित्र आपवुं घटे छे.

६. निशाळना अमानतदारो (ट्रस्टीओ) साथेनो संबंध.—शाळानां अमानतदारोना संबंधमां तेणे पहेलेथी ज कहेलुं के मने कशा प्रतिरोध वगर स्वतंत्रता मळवी जोइए. “मारा पोताना तरफ ज नहीं, पण रुगबीना जेवी इंग्लंडनो वधी शाळाओना शिक्षको तरफ मारी ए फरज छे के मारा प्रदेशमां यता बधा प्रतिरोधनी सामे थनुं;” अधिकारी शिक्षक छे, अमानतदारो नहीं; अमानतदारोए नहीं पण शिक्षके ज अधिकारीनुं काम करनुं जोइए, अने अधिकारीनो अधिकार राखवो जोइए. तेम छातां, कोइ पग जातनो योग्य अंकुश दूर करवानो तेनी इच्छा नहोती. योग्य प्रसंगे ते अमानतदारोने घणुं मान आपतो, अने तेमने अधीन रहेतो; तथा साधारण रीते तेमनी साथेनो तेनो व्यवहार बन्ने पक्षने संतोषकारक हतो. तेनुं कहेवानुं एटलुं ज हतुं के जो अमानतदारोने मारा पर एटलो विश्वास होय, के तेओ मने शाळानो अधिकारी बनाववाने अने राखवाने चाहे, तो ते एटले सुधी होवो जोइए के हुं शाळानी साथे मारो पोतानो पण अधिकारी रही शकुं. मने रजा आपवानो तेमनो हक छे; पग हुं कइ करतो होउं तेमां बन्ने आववानो भहों. सारे नसीबे, रुगबीनी शाळानी व्यवस्था मुख्य शिक्षकनी स्वतंत्रताने अनुकूल हती. *

* आ संबंधमां अर्ल हाऊसे डा. आर्नोल्ड लेखला वे पत्रो उत्तरवा योग्य लागे छे. ए अमीर रुगबी शाळानो एक अमानतदार हतो. तेणे डा. आर्नोल्डने एडिनबर्ग रिच्युमां डा. हेंस्पडन उपरनो लेख तेनो छे के केम एम पूछेलुं, अने लखेलुं के तेना उच्चर उपरथी ए संबंधी विचार कार्यामां आवशी. डा. आर्नोल्ड तेना उत्तरमा नीचे प्रमाणे लखेलुं.—

रुगबी, २२ मी जून, १८९६.

नामदार साहेब,

आप माहेच जे उत्तरनी मागणी करो जे, ते में केंद्रीक वार मारा मितागे आपलो छे;

७. विद्यार्थीओंनां मातापिता साथेनो संबंध.—विद्यार्थीओंनां मातापिता साथेना संबंधमां पण तेनो तेटली ज स्वतंत्रताने माटे आयह हतो. ते कोइने पण वच्चे पडवा देतो नहीं; तेमनां कशां व्हानाने गण-कारतो नहीं; अने पोतानां बाळको तेना हाथ नीचे मूकवाथी तेमने तेना

अने में कंड पण लख्यं होय तो तेना संबंधमां लैखकत्व हुपाववानो के तेनो. इनकार कर-वानो मारो रूभाव नथी, ए हकीकत प्रसिद्ध छे.

ते छतां आप साहेब जे प्रभू पूछो छे ते मने के कोइ पण मागसने पूछवानो खास मिनी सिवाय बीजाने जरा पण हक न होवाथी तेनो उच्चर आपवानी ना पाडवी ए मने उचित लागेछे.

अर्ल हाउस आ ठपरथी बीजो पत्र लखीने जगावेलुं के डा. आर्नोल्डे कृपा करीने तेनी विनती प्रमाणे करवुं; कारणके प्रचलित अफवा खरी होय, तो तेना अधिकारने लीधे तेने ए दावतमां कंड करवानी जरूर पड़े. तेनो उच्चर डा. आर्नोल्डे नीचे प्रमाणे आपेलो:—

२० मी जून, १८३६.

नामदार साहेब,

मारो पत्र आपने अविनीत लाग्यो छे ते माटे हुं घणो दिलगीर हुं; पण खुलासाने माटे बधारे विगतोमां उतर्यां वगर आप नामदारना पत्रनो बधारे विरतारथी उच्चर अपाय एम न-होतुं ज; अने एटला दूका उच्चरने माटे विस्तार करवो ए मने योग्य लागेलुं नहीं. आप नामदारनी लखवानी ढव अधिकारनी हती; अने आपनो प्रभू एवो हतो के जनसमाजना नियम प्रमाणे खास भिन्नता नहीं तो अमुक परिचय होय त्यारे ज ते पूछी सकाय. प्रस्तुत प्रसंगमा एवो कसो आधार होई सके नहीं तेटला माटे, अने शाळांनी साथे बिलकुल संबंध न होय तेवां मारां खरां अथवा कहेवातां लखाणो संबंधी प्रभू पूछवानो रुगबी शाळाना अमानतदार तरीके आपनो अधिकार छे एम हुं मानी सकतो नथी अने मानतो नथी तेटला माटे, आप नामदारना प्रभूनो उच्चर आपवानी ना पडवानी ज मारी फरज छे एवु मने लागेलुं.

प्रसंग एवी विषम छे के कां तो (जो उच्चर न आपुं तो) हुं खरी हकीकत गुप्त राखवाने इच्छा हुं एवुं देखाय, अने ए मारी इच्छाथी विरुद्ध छे; अथवा कां तो (जो उच्चर आपुं तो) ज हकनो इनकार करवानी मारी पोताना तरफ अने रुगबीना जेवी इंग्लंडनी बधी शाळाओंनां मुख्य शिक्षको तरफ फरज छे, ते हक मारे स्वीकारवो पड़े. पण हुं धारं हुं के आ प्रसंगे तो हुं कशु गुप्त राखवाने इच्छां छु एवी कोइने कंका लाववानी जरूर नथी. एडिनबर्ग रिव्यूना लेख संबंधी हुं घणा माणसोंनी रूबरू बोल्यो हुं, अने कोइने पण मारा शब्दो गुप्त राखवानी उक्त के अनुक्त विनती करी नथी. पण अधिकारनी रीते तो- आप नामदा-रना तरफ जरा पण अवमाननार्थी नहीं, पण उच्चर आपवाथी जे सिद्धातने हुं कोइ पण रीते न्यायपुरस्सर के योग्य गणी सकतो नथी तेने स्वीकार थाय तेटला ज माटे-हुं कसो उच्चर आपी सकतो नथी.

પોતાના ઉપર જરા પણ હક મળે છે એવું માનતો નહીં. અને તેમ છતાં કોઈ પણ શિક્ષકને વિદ્યાર્થીઓનાં માતાપિતા તરફ પોતાની ફરજનો તેનાથી ઉચ્ચતર વિચાર નહીં હોય. “કોઈ પણ નવો છોકરો આવે છે, ત્યારે મને અતિશય ચિંતા રહે છે; કારણકે આ સ્થળમાં સારી અને નઠારી વસ્ત્ર પ્રકારની અસર થઈ શકે તેમ છે. * * * જો કોઈ પણ નવો છોકરો આવે ત્યારે મારું હૃદય ક્ષુભિત થાય નહીં, તો મારે જવાનો જ વસ્ત્ર આવી ચૂક્યો એમ હું માનીશ.” છોકરો રહ્યા પછી પણ એ લાગણી ઓછી થતી નહીં. આર્નોલ્ડે વિદ્યાર્થીઓનાં માતાપોને જે પત્રો લખ્યા છે, તે પરથી તે શિક્ષક તરીકે તેમના પર કેટલી અને કેવા અંતઃકરણથી દેખરેખ રાખતો, એ સ્પષ્ટ માલુમ પડે છે.

૮. શિષ્યોની સાથેનો સંબંધ: શિક્ષકના કર્તવ્યની કલ્પના.— આર્નોલ્ડનો તેના શિષ્યોની સાથેનો સંબંધ પ્રદર્શિત કરવાને વધારે વિસ્તાર કરવાની જરૂર છે. આપણે જોયું છે કે તેના મત પ્રમાણે શિક્ષકમાં ઘણા જૂદાજૂદા ગુણોની જરૂર છે; અને એ ગુણોને માટે માત્ર વિચારમાં નહીં પણ આચરણ સુદ્ધામાં તેનો આગ્રહ હતો. શિક્ષકનું મન હમેશાં જાગ્રત અને ઉત્સાહી રહેવું જોઈએ, અને જાગ્રત તથા ઉત્સાહી શરીર વગર મન તેવું હોઈ શકે નહીં, તેટલા માટે તે કહેતો, કે “જ્યારે પુસ્તકાલયની સીડીએ હું દોડતાં ચડી શકીશ નહીં, ત્યારે એમ જ સમજીશ, કે મારે જવાનો વસ્ત્ર આવી ચૂક્યો.” પોતાના નવા અભ્યાસમાં અને પોતાની અંદર નવી શક્તિઓ કેળવવામાં પણ તેનો એ જ સિદ્ધાંત માલુમ પડે છે. પોતાના લાનગી શિષ્યોને માટે તે કહે છે, “હું મારું પોતાનું મન સુધારવાને પ્રયાસ ન કરતો હોઉં, તો જેવા તેમને વિષે વિચાર વંધાય તેવા વાંધતો નથી.” સમગ્રીના સર્વથી વધારે ઉદ્યોગી વિદ્યાર્થીના કરતાં પણ તેનો ગુરુ વમણો ઉદ્યોગી વિદ્યાર્થી હતો. એક ઉપશિક્ષકની નીમ-ગુક કરતી વખતે આર્નોલ્ડે લખેલું, “શિક્ષકનું કર્તવ્ય વરાવર વજાવવાને જે ગુણો હું આવશ્યક માનું છું તે ક્રિશ્ચિયન અને ગૃહસ્થના ગુણો છે એમ ટૂંકામાં કહી શકાય; ઇસ્ટલે કે મનુષ્યે તેને કંઈ ગૌણ

વસ્તુ ગણીને નહીં પણ સર્વથી વધારે ગૌરવની ફરજ ગણીને તે કામમાં પડવું જોઈએ; * * * તે સંવર્ધક વિચારોનો, અને જે સમાજમાં દાખલ થાય તેનાં શ્રેય, ગૌરવ, અને પ્રતિષ્ઠાને માટે કાલ્જો રાખનારો હોવો જોઈએ; અને શિષ્યોના સુખારામાં જરા પણ પાછળ પડ્યા વગર પોતાના જ્ઞાનમાં પણ વૃદ્ધિ કરી શકે તેવા સશક્ત મનનો અને જિજ્ઞાસુ હોવો જોઈએ. ” વઢી, જેવી રીતે આ વધા ગુણોની તે શિક્ષકમાં અપેક્ષા રાખતો, તેવી રીતે યોગ્ય અંશે વિદ્યાર્થીમાં પણ અપેક્ષા રાખતો; તેમની માનસિક સ્થિતિની સાથે શારીરિક સ્થિતિને માટે પણ તેને ધ્રિંતા રહેતો; અને “ જ્યારેજ્યારે તે જોતો કે તેઓ હૃદયી વધારે વાંચે છે, ત્યારેત્યારે તે તેમને શોખામળ આપતો, કામ ઓછું કરાવતો, અને વિદ્યાર્થીઓ ઉપલા વર્ગમાં હોય ત્યારે રજાઓમાં અથવા તહેવારોમાં તેમને સશક્ત કરવા સારુ પોતાની સાથે રહેવાને આમંત્રણ કરતો. છોકરાઓના મનને માટે તો તેની એ જ ઇચ્છા હતી કે તેમણે કામ કરવું જોઈએ. તેઓ કામ કરતા હોય તેથી જ સંતોષ માનીને તેમની હુશિયારી કે જ્ઞાનને તે ઓછાં ઉપયોગી ગણતો. તે કહેતો કે દુનિયામાં કોઈ પણ હકીકત જો खरेखरी પ્રશંસાપાત્ર હોય તો તે એ છે કે સ્વાભાવિક શક્તિઓ ઉતરતી હોય તેને પણ खरा આમ્હથી કેલવી શકાય છે; અને ईश्वरी હાપણ તેને પણ પાવન કરે છે. ” કેલવળી સંબંધી તેણે લખેલું, કે “ બુદ્ધિના સંબંધમાં તેનું મુખ્ય કર્તવ્ય જ્ઞાનની ઇચ્છા ઉત્પન્ન કરવાનું, અને તે જે શોધે છે તે મેલવવાની અને તેનો

* જે પત્રમાંથી આ શબ્દો લીધેલા છે તેની શરૂઆતમાં જ આર્નોલ્ડ લખે છે:— “ મારે એવા માણસની જરૂર છે કે જે ક્રિશ્ચિયન અને ગૃહસ્થ હોય, ઉત્સાહી હોય, જેનામાં વ્યાવહારિક બુદ્ધિ હોય, અને જે બાલકોના સ્વભાવને સમજતો હોય. મને વિદ્વાન્નાની ઇટલી વધી દરકાર નથી; કારણકે તેને નિશાલનાં નીચલાં ધોરણે જ શીલવવાં પડશે; પણ ફરી વિચાર કરતાં લાગે છે કે મને વિદ્વાન્નાની પણ ઘણી દરકાર છે, કારણકે તેને કદાચ ઉપલાં ધોરણે પણ શીલવવાં પડે; અને ઉપરાંત, હું ધારું છું કે જે માણસ વિષયને પૂર્ણ રીતે જાણતો હોય તે જ શરૂઆતમાં પણ સર્વથી સારી રીતે શીલવી શકે. પણ જો અમુક ગુણ વગર ચલાવવાનું હોય, તો જેને કામમાં રસ પડતો હોય, અને જેનું મન ઉત્સાહી હોય, તેને હું ઝંડી વિદ્વાન્નાના કરતાં વધારે પસંદ કરું છું. કારણકે વિદ્વાન્ના ઉત્સાહના કરતાં વધારે પ્રેમભર્યા મેલવી શકાય. * * * ”

સદુપયોગ કરવાની શક્તિ આપવાનું છે; ” અને આ શબ્દોથી આર્નોલ્ડને કેવો છોકરો સંતોષ આપી શકતો હશે તે સ્પષ્ટ થાય છે—
 ઇટલે કે જે શીખવાને ઇચ્છતો અને પ્રયત્ન કરતો હશે તે. પણ શારીરિક અને માનસિક પ્રસ્ફોટનનાં કરતાં તેનો ઘણો વધારે આગ્રહ તો નીતિને માટે હતો. તે છોકરાઓને કહેતો, કે “ આપણે અહીં પહેલી જલ્દી ધર્મ અને નીતિના સિદ્ધાંતોની છે; બીજી ગૃહસ્થના જેવા વર્તનની; અને ત્રીજી બુદ્ધિશક્તિની. ” એક મિત્રને તેણે લખેલું, કે “ ગમે તેટલી શિષ્યવૃત્તિઓ મેલવી હોય તેને હું થોડામાં થોડી ધાર્મિક ઉચ્ચતાના પ્રમાણમાં પણ છેક નિર્માલ્ય ગણું છું. ” આર્નોલ્ડની આ ધર્મવૃત્તિ સંબંધી અમારે આગળ જતાં વધારે કહેવું પડશે; અહીં માત્ર શિક્ષક તરીકેનું તેનું ચિત્ર પૂર્ણ કરવાને માટે જ તેનો ઉલ્લેખ કર્યો છે.

આર્નોલ્ડમાં વધા પ્રકારની પૂર્ણતા હતી, એમ કહેવાનો અમારો આશય નથી. વેશિક મનુષ્ય તરીકે અને શિક્ષક તરીકે તેનામાં પણ સ્વામીઓ હતી; અને શિષ્યોના સંબંધમાં તેનાથી ધારેલું વધું થઈ શકતું નહીં. પણ તેની સ્વામીઓ જાણવાની ઇચ્છાવાળાઓને અમે તેનું ચરિત્ર (ઇંગ્લીશ ન જાણનારાઓને તો લખાય ત્યારે) વાંચવાની ભલામણ કરીએ છીએ; અમારાં થોડાંઘણાં પાનાંમાં તો તેની ગુણગણના પણ પૂરી થાય તેમ નથી.

૧. શાસન.—“ ડાક્ટરનું શાસન આ કેવો જોવા જેવો દેખાય છે ” એમ કોઈ સગલીના માણસે કહેલું. વિદ્યાર્થીઓને તેનો પ્રથમ અને મુખ્યત્વે કરીને શાસક તરીકે જ અનુભવ થતો. તે કંઈ શિક્ષક જ નહીં પણ મુખ્ય શિક્ષક— વધી વ્યવસ્થાનો નિયંત્રતા, નિયમો અને કાયદાઓનો ઘડનાર, માન અને અપમાન આપવાનો અધિકારી હતો. આ-

† લેલહામમાં એક વખત ક્રોધમાં આવીને તેણે એક શિષ્યને સખત શબ્દો કહેલા, ત્યારે તે શિષ્યે તેના સામું જોઈને જવાબ આપેલો, કે “ તમે ગુસ્સે શા માટે થાઓ છો, સાહેબ!— હું મારાથી બને છે તેટલો પ્રયત્ન તો કરું છું. ” ઘણાં ઘણાં પછી પણ તે આ વાત પોતાની છોકરાઓને કહેતો અને બોલતો, કે “ મારી આખી જિંદગીમાં મને કોઈ વાર ઇટલી સરમ લાગી નથી— તેનો દેખાવ, અને તેના શબ્દો હું કદાપિ ભૂલવાનો નથી. ”

નોર્વોલ્ડને માટે ઘણી વાર એમ કહેવામાં આવતું કે તે રાજ્યમાં પ્રધાન થવાને જન્મ્યો હતો. આ મતને માટે તેનાં લખાણો અને નાગરિક તરીકેના તેના પ્રયત્નો ઉપરાંત સુગવી શાળાની વ્યવસ્થા खास પ્રમાણ તરીકે આપી શકાય. એ શાળા એક ન્હાના સરખા રાજ્ય જેવી હતી; શિક્ષકો તેના ન્યાયાધીશો હતા; અને ૩૦૦ વિદ્યાર્થીઓ તેના નાગરિકો હતા; દરેકની જૂદીજૂદી અભિરુચિ, શક્તિઓ, અને સંસ્થિતિ હતી, અને તોપણ એકંદરે કોઈ પણ રાજ્ય કદાપિ તેના કરતાં વધારે સારી રીતે ચાલ્યું નથી; કોઈમાં પણ પાપ અને અપકોર્ત્તિથી વધારે રક્ષણ થયું નથી; અને કોઈ પણ ઉત્કૃષ્ટતા અને સત્ય તરફ વધારે દૃઢતાથી સંક્રાંત થયું નથી.

૧૦. ધર્મોપદેશ.— શાળાના ધર્મોપદેશક તરીકે આર્નોલ્ડની પદવી ઈથી પણ ઉચ્ચતર હતી. તેના આવ્યા પછી એકલે વર્ષે જ્યારે એ જગ્યા છાલી પડી, ત્યારે તેણે અમાનતદારોને લખી જણાવ્યું, કે ‘મુખ્ય શિક્ષક તરીકે છોકરાઓના ધર્મશિક્ષકનું કામ પણ મને જ સોંપવું યોગ્ય છે.’^૧ પણ આગળ ચાલતા પહેલાં એટલું કહી લેવું જોઈએ

† એ જગ્યાને માટે અરજી મોકલતાં તે નીચે પ્રમાણે લખે છે: “એ જગ્યા છાલી પડી છે તેની મને ગઈ કાલે રાત્રે જ જાણ પડી. પણ વાસ્તવ એટલા મહત્ત્વની છે કે હું ઘણા વિનય-પૂર્વક અમાનતદારોને મારી અરજી પર ધ્યાન આપવાને વિનંતી કરું છું:—એટલે કે જો કશી હરકત ન હોય તો ધર્મોપદેશકની જગ્યાએ મારી જ નીમણુક કરવી, અને વેશક એ જગ્યાને માટે જે પગાર અપાતો હોય તે કહાડી નાખવો. ધર્મોપદેશક ગમે તે હોય, તોપણ મુખ્ય શિક્ષક તરીકે છોકરાઓના ધર્મશિક્ષકનું કામ મારું જ છે, એમ મને લાગતું જોઈએ. વીંઆ. કોઈને તેમના પર એટલી પ્રાંતિ હોવાનો સંભવ નથી; અને વીંઆ કોઈના અધિકારની (હું મારા પોતાને માટે નહીં, પણ મારી સ્થિતિને લઈને લઉં છું) તેમના પર એટલી અસર થવાનો સંભવ નથી. મને લાગે છે કે નિશાળમાં જ્યારે જૂઠું ધર્માલય હોય, ત્યારે શિક્ષક જ ધર્મની ઉપદેશ કરે એ સ્વાભાવિક અને યોગ્ય છે; અને હું માનું છું કે વર્ગો કોઈ એ કામને માટે ગમે તેવો યોગ્ય હોય, તોપણ શિક્ષકે પોતાની એ ધર્મ ફરજ તેને સુપત કરવી જોઈએ નહીં. પણ આ એક સામાન્ય સિદ્ધાંતની વાત છે; અને આ પ્રસંગે હું તેના ઉપયોગ કરું છું તે એટલા જ માટે કે અમાનતદારોના ધ્યાનમાં મારો વહેશ બરાબર યતરે; તેઓ મને એ જગ્યાને માટે જોડતી અનુજ્ઞા અપાવવાને માટે વિશ્વસને મલામણ કરે; તથા પગાર નહીં લેવાની મારી દરખાસ્ત મંજૂર રાખે, કારણકે નોકરોને માટે તો પગાર મને મળે જ છે, અને મુખ્ય શિક્ષક અને ધર્મોપદેશક તરીકે વિદ્યાર્થીઓનો ધર્મશિક્ષક થવાને હું વંધાયેલો જ છું એમ મારું માનવું છે.”

કે ધર્મોપદેશકની નીમણુક ઉપર જ તેણે ધર્મોપદેશનો આધાર રાખ્યો નહોતો. તે શિક્ષક થયો ત્યારથી જ તેણે ધર્મોપદેશ શરૂ કર્યો હતો; અને તે જે શરૂ કરતો તે જારી રાખતો. વઢી તે ધર્માધિકારી હતો તેથી જ તેણે ધર્મોપદેશ આપેલો એમ નહીં; તેને ધર્માધિકાર ન હોત તો કદાચ તે વહુ વાર ઉપદેશ આપત નહીં, પણ તરુણોનાં કર્તવ્યો સંવેધી તો તેમને વારંવાર કહ્યા વગર રહેત જ નહીં, અને તેના કાવ્યના પાટોમાં ધર્મની હવા તેવીને તેવી જ આવ્યા કરત. તે ફરીફરીને કહેતો કે "ધર્માચાર્યની માફક શિક્ષકનું કર્તવ્ય પણ આત્માના ઉદ્ધારનું છે." એ જ હેતુથી તેણે ધર્મોપદેશકની જગ્યા લીધેલી. માત્ર ધર્માલયમાં જ નહીં પણ આજી નિશાલમાં એ કર્તવ્ય તેણે કેવી રીતે વજાવેલું, તે તેના એક શિષ્યના જ વર્ણનથી વધારે સારી રીતે સમજાશે.

“મારા કરતાં વધારે યોગ્ય કલમોએ એ દેખાવ ચિતરી વતાવ્યો છે. શ્રોતાઓની વેડકોથી ડુંચું રહેલું તે ધર્માસન, તે મગ્ય ઉન્નત સ્વરૂપ, અંતઃકરણમાં ધર્માગ્રહ પ્રજ્વલિત કરતો તે આંખ, તે અવાજ—કોઈ વાર વેગુના જેવો મંદ અને કોમલ, અને કોઈ વાર સરલ યુદ્ધનાદના જેવો સ્પષ્ટ અને પ્રબોધક! એક પછી એક રવિવારે તે ત્યાં ઉભો રહીને પવિત્રતા, સ્નેહ, અને કીર્તિના મહારાજ (ક્રાઈસ્ટ), કે જેના ભાવથી તે આવિષ્ટ હતો અને જેના અધિકારથી તે બોલતો હતો, તેનું સમર્થન કરતો. વાલ્ક્રોની પંક્તિઓ પાછલ પંક્તિઓ—જે કેટલાએક તરતના પોતાની માતાઓ પાસેથી આવેલા તે, અને કેટલાએક આવતા અટવાડિયામાં સંહારની સફરમાં જવાના તે તેના સામું જોઈ રહેતા. આજી દેખાવમાં અમુક મહત્તા અને મગ્યતા હતી: વિશેષે કરીને વર્ષના આ ભાગમાં—કેં જ્યારે માત્ર ધર્માસન અને મુખ્ય વિદ્યાર્થીઓની નજીક જ દીવાઓ હતા, અને ધર્માલયના બીજા ભાગોમાં હુકોમલ સંધ્યા પ્રસરીને વાદ્યની પાછલના પ્રદેશમાં અંધકારનું રૂપ ધરી લેતો હતો.

“પણ રવિવારે સંધ્યાકાલે આ વધા ત્રણસે ઢોકરાઓ પોતપોતાની પ્રવૃત્તિથી મુક્ત થઈને લુગી અંધારા નાલુગીથી એ તરફ શા સાટે

आकर्षिता हता? एवी शी मोहनी हती के जेथी बीश मिनिट सुधी बधा त्यां स्थिर थई रहे? बेशक, आखी निशाळमां छूटीछूटी जग्याए एवा थोडा एक छोकरा तो हता ज के जे हृदय अने बुद्धिना गुणोने लीधे ते प्रसंगे बोलायेलां परम गंभीर अने डहापणथी भरेलां वचनो सांभळवाने योग्य अने स्मरणमां राखवाने शक्तिमान हता. पण तेवा हमेशां थोडा हता, घगी वार बहु थोडा हता, अने केटली-एक वार तो आंगळी पर गगी शकाय तेटला हता. पण त्रणसें छोकरा-ओमांथी बाकीना अमे बधा, के जेओ मात्र डाक्टरथी ज व्हीता, अने आ लोक के परलोकमां बीजा कशाथी व्हीता नहीं, जेओ क्राइस्टना करतां निशाळनो वधारे विचार करता, अने ईश्वरी नियमोना करतां छोकराओना विचारोने वधारे महत्त्व आपता, ते अमे बधा शाथी द्रवित अने ध्यानस्थ थई जता? अमे जे सांभळता तेमांथी अर्बु पण अमे समजता नहीं; अमने अमारां हृदयनुं के एकबीजानुं ज्ञान न हतुं; अने तेने माटे जे श्रद्धा, आशा, अने स्नेहनी वृत्ति जोइए ते अमारोमां थोडी ज हती. ते छतां अमे बधा ध्यानथी सांभळता, ते एटला ज माटे के बधा छोकराओ (अने प्रौढ माणसो पण) अमारामां जे कंइ नीच अने अयोग्य हतुं तेनी सामे जे खरा अंतःकरणथी प्रयत्न करतो हतो, तेना तरफ ध्यान आप्या वगर रही शके नहीं. ए अवाज कंइ पोते अतिशय ऊंचे रहीने नीचे पाप करनाराओने सलाह अने चेतवणी आपनारना जेयो अकोमल नहोतो; ए अवाज तो अमारी साथे अने अमारा पक्षमां रहीने लडनारनो प्रबोधक अवाज हतो; अने ए तेने, अने अमने पोताने, अने एकबीजाने मदद आपवानी सूचना करतो हतो. अने एथी करीने श्रमित यतांयतां अने धीमे शीमे, पण स्थिरता अने निश्चयनी साथे, बाळकने पहेलवहेलुं जीव-नुं तात्पर्य समजातुं हतुं; तेने मालुम पडतुं हतुं के मूर्ख अने आळसु शेकोने रहेवाना स्वर्गमां ते आवी चढ्यो नथी, पण एक रणक्षेत्रमां भाव्यो छे; ए रणक्षेत्र पुरातन कालथी निर्णीत थयेलुं छे, तेमां कोइ

પણ દ્રઢાઓ છે જ નહીં, તેમાં ન્હાનામાં ન્હાના હોય તેમણે પણ ભાગ લેવાનો છે, અને તેમાં જીતહારથી જીવનમૃત્યુનો નિર્ણય થવાનો છે. અને તે તેમનામાં એ પ્રતીતિ જાગ્રત કરતો, તથા ધર્મસિન પર પોતાના દરેક શબ્દથી, અને પોતાના નિત્યના આચરણથી તેમને એ યુદ્ધ કેમ કરવું તે શીખવતો; અને તેમની સાથે જ લડનાર સૈનિક તથા નિયામક તરીકે ત્યાં ઉભો રહેતો. એ નિયામક પણ બાલસેનાને જોઈએ તેવો જ હતો; તેને કશી શંકાઓ નહોતી, અને તેની કોઈ પણ આજ્ઞા અનિશ્ચિત નહોતી; દરેક ઢોકરાને લાગતું કે વીજાઓ ગમે તો મળે યુદ્ધ થોડી વાર બંધ રાખે, પણ તેનો તો શરીરમાં જરા પણ શ્વાસ અને લોહીનું ટીપું રહે, ત્યાં હુધી લડ્યા કરવાનો નિશ્ચય હતો. તેના આચરણના વીજા ભાગોથી કોઈકોઈ ઢોકરાઓને અસર થતી હશે, પણ ઘણા ધરા તો તેના આ અસાધારણ આગ્રહથી જ તેને વશ થઈ જતા, તથા પહેલી તેના પર અને પછી તેના ગુરુ (ક્રાઇસ્ટ) પર અદ્ધા રાખતાં શીખતા.”

૧૧. શિક્ષણની પદ્ધતિ.—શાળાનાં છઠ્ઠા ધોરણના વિદ્યાર્થીઓને આર્નોલ્ડ પોતે શીખવતો; અને તેમને શીખવવામાં પોતે જે સિદ્ધાંતો વાપરતો, તેનું આખી શાળામાં અનુસરણ થતું. તે તેમનાં મગજોમાં હકીકતો અને નિયમો ભરવાને વિલકુલ પ્રયત્ન કરતો નહીં; અને કોઈ પણ વિષય પર કોઈ પણ પ્રકારનું લાંબું વ્યાખ્યાન આપતો નહીં. તે ભાષણ કરતો તો પ્રસંગને જ વલગી રહેતો; અને પાઠે કરેલી કવિતા સાંભળતો, તો જેમ વને તેમ થોડું કહેતો, સમજૂતીથી નહીં પણ પ્રશ્નોથી શીખવતો, અને તેમની પોતાની પાસે કામ કરાવતો. છતાં કોઈ પણ વખતે તે તટસ્થ માત્ર છે, એમ દેખાતું નહીં; વિદ્યાર્થીઓને લાગતું કે તે પણ તેમની જોડે કામ કરવા લાગે છે; અને માત્ર તેઓ નકામા બેસી રહે તેથી રીતે કામ કરતો નથી. તેનો મુખ્ય ઉદ્દેશ દરેક ઢોકરાની બુદ્ધિને પ્રસ્ફુટિત કરવાનો હતો; અને તે એવી રીતે શીખવતો કે જેથી દરેક જેટલે અંશે ઇટ હોય તેટલે અંશે સ્વતંત્ર કામ કરી શકે.

તે કહેતો, કે “તમે અહીં વાંચવાને નહીં, પણ કેમ વાંચવું તે શીખવાને આવો છો.” તે કહેતો, કે “જે નિબંધમાં છેકરાણે પોતાની મેઢે વાંચ્યું છે અને વિચાર કર્યો છે એમ માલુમ પડે, તેને હું સર્વોત્તમ ગણું છું;” અને તેનો પ્રયત્ન હમેશાં દરેકને પોતાનો મેઢે વાંચવાને અને વિચાર કરવાને શક્તિમાન કરવાનો હતો. એક મિત્રને તે લખે છે, “મારે મુખ્ય હેતુ તેમને કામ કરવાનાં સાધનો આપવાનો છે: માપાંતરનાં શબ્દો કેવી રીતે પસંદ કરવા, ઇતિહાસમાં પ્રમાણોનો કેવો રીતે નિર્ણય કરવો, ઐતિહાસિક કેવો રીતે પૃથક્કરણ કરવું, ઇત્યાદિ. આની સાથે કહકહ વાવનો કયેકયે સ્થળે મઢો શકશે, તે કહું છું; અને જે વસ્તુઓ પ્રાપ્ત થાય તેનો કેવો રીતે પરિક્ષા કરવી, તે બતાવું છું. હકીકતો કહેવાના કરતાં એ પ્રમાણે કરવાનો મારો વધારે પ્રયત્ન છે.”

પણ આ ચિત્ર તેના ચરિત્રલેખક ડોન સ્ટેનલીના શબ્દોથી વધારે સારી રીતે પૂર્ણ થશે:—

“અત્યાર મુઢી તેના શિક્ષણના સિદ્ધાંતો તેનાથી મિત્ર હોય તેવી રીતે વતાવવામાં આવ્યા છે, પણ જેમજેમ આપણે તેના પોતાના શિક્ષણ તરફ સંક્રાંતિ કરીએ છીએ, તેમતેમ એ ભેદ કરવો અશક્ય થઈ પડે છે; નોંજના યોજનારમાં સમાઈ જાય છે, અને સ્વર્ગીના હેઢમાસ્તરનું સ્મરણ વિદ્યાર્થીઓના પ્રગેતા અને મિત્રના સ્મરણથી છૂટું પાડી શકાતું નથી. તેના વિદ્યાર્થીઓ એવાં ઘણાં ન્હાનાં લક્ષણો યાદ કરી શકશે, કે જે સ્વતઃ નુદ્દમ હોવા છતાં વચાં મઢીને તેની રીતભાતનું મનોહર ચિત્ર દૃષ્ટિગત કરી શકે. જે દૃષ્ટિથી પાટ શરૂ થયા પહેલાંના મૈનની થોડી અગોમાં તે તેમના તરફ જોતો, અને જેમાં એક મોટી શાઢ્ઢાના શિખર પર તેની અંદે તેમની પઢવીનું ગૌરવ અને જોશમ સ્પષ્ટ દેખાઈ આવતું તે; જે ઢવથી બેસીને તે એકાઢ કોશનાં પાનાં ફેરવતો, અને જે છોકરો જવાબ દેવાનો હોય તેના તરફ જોઈ રહેતો, તે; અને અવાજ તથા રીતભાતના જે ફેરફારોમાં પરિચયને લીધે અંતરની જૂઢીજૂઢી વૃત્તિઓ પ્રતિવિંચિત થતી માસતી, તે વચાંનું તેમને તરત સ્મરણ આવશે વઢી,

ઘરા ઉત્તર અથવા ભાષાંતર પછી જે પરમ સંતોષથી તે 'ઘણું સારું' કહેતો તે વચ્ચતનું તેનું પ્રસન્ન વદન, અને ઘણી ઝલટું થતાં 'एकाएक' 'बिसी जाओ' 'एम' કહેતી વચ્ચતની તેની ગંભીર મુખમુદ્રા; વધું વરાવર ચાલતું હોય ત્યાં સુધી વિદ્યાર્થીઓ તેના સમાન જ છે, એવું માનવાથી પ્રકટ થતો તેનો વિનય અને આદરભાવ; સત્રને અંતે અપાતી સૂચનાઓમાં પ્રદર્શિત થતો તેનો સંપૂર્ણ વિશ્વાસ; તેઓ સારું કરતા હોય ત્યારે જે હર્ષથી તે કહેતો, કે 'पुस्तकालयમાં आवतां मने निरंतर सुख थाय છે,' તે હર્ષ, તે વચન, તે આકૃતિ, અને ઘણી અનેક આવતો તેમના સ્મરણમાં આવીને ભૂતકાલને થોડો વાર તો વર્તમાન બનાવી મૂકશે. * *

“આ પદ્ધતિથી છોકરાઓને પોતાનાં કામમાં જે રસ લાગતો, તે તેના રોજના પાઠોમાં જ પ્રદર્શિત થતા ગુણો તરફ પૂજ્યભાવથી વૃદ્ધિ પામતો. તેમને માલુમ પડતું કે તે જે કંઈ કહેતો, તે પોતાની શક્તિએ બતાવવાને નહીં પણ તેમને શીખવવાને માટે કહેતો; તેનામાં કશો દંભ નહોતો; અને જ્યારે તેઓ જોતા કે તે કદાપિ મુશ્કેલીઓ ઇલાવતો નહીં, હમેશાં અજ્ઞાન કંબૂલ કરતો, પોતાની શુક્રીડીડીશની આવૃત્તિને દોષો સ્વીકારતો, અને લૅટિન કવિતા, ગણિત, કે વિદેશી ભાષાઓમાં કોઈ પણ પ્રસંગે જે વિદ્યાર્થીઓને વધારે માહિતી હોવાનો સંભવ હોય તેમનો પાસે તેમને અને મદદ માગતો, ત્યારે તેમને વિસ્મય લાગ્યા વગર રહેતું નહીં. જે વિષયો તેને પ્રિય હતા તેમાં સંયોજન અને એકીકરણ કરવાની તેની શક્તિનો નિરંતર અનુભવ કરવાથી પણ શિષ્યોને ઘણો લાભ થતો; અને એ શક્તિ વિશેષે કરીને પ્રાચીન ઇતિહાસને અર્વાચીન દૃષ્ટાંતોથી અને અર્વાચીન ઇતિહાસને પ્રાચીન દૃષ્ટાંતોથી સ્પષ્ટ કરવામાં પ્રદર્શિત થતો. વિશાળ ભૂમિકાઓમાં છોકરાઓને પરિક્રમણ કરાવીને તે તેમને જે જૂઠ્ઠાજૂઠા વિષયોનો પરસ્પર સંબંધ સમજાવતો; પોતાને અમુક માહિતી ન હોય ત્યારે અચકાયા વગર જે સરલતાથી તે તે મેલવવાનાં સાધનો તેમને બતાવતો; અને સાધનોની પણ

ખવર ન હોય, ત્યારે જે આતુરતાથી તે તે શોધી કહાડતો; તે બધાંથી જ્ઞાનનો પ્રદેશ કેટલો વિસ્તીર્ણ છે, તેની વિદ્યાર્થીઓને પ્રતીતિ થતી. કાવ્યમાં તો અમુક સુંદર ભાગ આવે ત્યારે જે હર્ષ અને આવેશથી તે ડમ્બો રહેતો, ફરીફરીને વાંચતો, અને દરેક શબ્દથી મઠતા સંતોષની ખાતર જ તેનું ઉચ્ચારણ કર્યા કરતો, તેનો અમુક અંશ શિષ્યોમાં પણ આવ્યા વગર રહેતો નહીં. ઇતિહાસ અથવા ફિલસૂફીમાં જે વૃત્તાંતો, વાક્યો, અથવા લેખકો સંબંધી તેણે કંઈ કહ્યું હોય, તે વિદ્યાર્થીઓના સ્મરણમાં આલેખાઈ જતું, અને ઘણે લાંબે વખતે પણ તેમાંથી અમુક વિચારો અથવા શોધોનો પ્રાદુર્ભાવ થતો; જોકે એ જ વૃત્તાંતો અને વાક્યો ઘીજા કોઈપણ કહ્યાં હોત તો તેનું વિસ્મરણ થયું હોત. છોકરાઓ વરાવર સમજી શકે એમ નથી એવું લાગે, ત્યારે જે સંકોચથી તે થોડુંક જ્ઞાન આપતો, તેથી જ કરીને—જોકે જે કેટલાંક તે જે કહે તે આતુરતાથી સંગ્રહવાને તત્પર રહેતા તેમને થોડી રીસ સાથે નિરાશા થતી, તોપણ—વધાને એમ લાગતું કે એ ખંડાર અઘૂટ અને અગાધ છે, અને યથો જ કરીને તે જે થોડુંક જ્ઞાન તેનું વંમણું મહત્ત્વ લાગતું.”

૧૨. છઠ્ઠા ધોરણનો અધિકાર: વાલપરિચર્યા.—માત્ર શિક્ષક અને શિષ્ય વચ્ચે હોય તેના કરતાં હેડમાસ્ટર અને છઠ્ઠા ધોરણનો સંબંધ વધારે નિકટ હતો. ઇંગ્લંડની સાર્વજનિક શાળાઓની પદ્ધતિ પ્રમાણે ઉપલા વર્ગના વિદ્યાર્થીઓ ઉપશિક્ષકો જેવા હતા, તેમની પદવી વિદ્યાર્થીઓ અને શિક્ષકોની વચ્ચે હતી; અને તેમનું કામ ત્રીચલા છોકરાઓ ઉપર અધિકાર વાપરીને છોકરાઓમાં માંહોમાંહી વ્યવસ્થા રાખવાનું હતું. એ અધિકાર અમલમાં લાવવાને કેટલાંક ઉપલા છોકરાઓને જે તેમની વિરુદ્ધ થાય તેમને શારીરિક શિક્ષા કરવાનો પણ હક આપવામાં આવ્યો હતો. આર્નોલ્ડ રુગવીમાં આવ્યો તે વખતે એ પદ્ધતિને માટે ચારે તરફ અસંતોષ ફેલાયેલો હતો; અને ઘણા આજ્ઞા રાખતા હતા કે આર્નોલ્ડ છઠ્ઠા ધોરણના અધિકારને કાં તો એક નિર્મૂલ અથવા ઘણો ઓછો કરી નાખશે. પણ તેણે દુરુપયોગ વંધ ક-

રથા ઉપરાંત કીજું કશું કર્યું નહીં; યથી ઝલતું તેણે પ્રચલિત પદ્ધતિ કાયમ રાખી. તે કહેતો, કે “છોકરાઓની અંદર તેમનું પોતાનું અમુક શાસન રહે એ આવશ્યક છે; અને સાર્વજનિક શાळाઓની પ્રચલિત પદ્ધતિ પ્રમાણે એ શાસન સર્વોત્તમ છોકરાઓના હાથમાં જ રહે છે.”

પણ આર્નોલ્ડ તેને નિયમનના જ સાધન તરીકે ગણતો એમ નહીં. તે કહેતો, કે “સાર્વજનિક કેલબગી સુધારવાની જેની ચેરેચરી દુષ્ટ હોય, તેણે આ વાત પર ત્યાસ ધ્યાન આપવું જોઈએ. પ્રશ્ન એ છે કે વાલ્કોના સમાજમાં એવાં કંઈ લક્ષણો દાખલ કરી શકાય કે નહીં, કે જે તેમનાં સ્વાભાવિક લક્ષણોની સાથે વહુ ધિરોધમાં આવ્યા વગર પરિણામે સમગ્ર વર્તનને ઉચ્ચતર કરી શકે? બેશક કોઈ પણ શાळाમાં આ પ્રશ્નનું સંતોષકારક નિરાકરણ થયું છે એમ કહી શકાય નહીં. પણ મને લાગે છે કે આપણી મોટી સાર્વજનિક શાळाઓમાં ઉપલા ધોરણના છોકરાઓનો નીચલા છોકરાઓની સાથે જે પ્રકારનો સંબંધ છે, તેનો યોગ્ય ઉપયોગ કરવાથી શ્રેષ્ઠ પરિણામ લાવી શકાય.”

આ વિચારથી આર્નોલ્ડે ઉપલા છોકરાઓનો શાळाમાં વ્યવસ્થા રાખનારાઓ તરીકે જ નહીં પણ ઉચ્ચતર વૃત્તિ અને ઉદ્દેશના ઉપદેશકો તરીકે પણ ઉપયોગ કરેલો. તેમની મદદ પર તે જે આધાર રાખતો, અને જે લાગણીથી તે તેમને પોતાના સહગામી મિત્રો જેવા ગણતો, તે જોવાથી કોઈને પણ અસર થાય તેવું હતું. એક વાર તેણે કહેલું, કે “મારો જ્યાં સુધી છઠ્ઠા ધોરણ ઉપર વિશ્વાસ છે, ત્યાં સુધી ઇંગ્લેન્ડમાં કોઈની કોઈપણ જગ્યાને હું આના કરતાં વધારે પસંદ કરતો નથી; પણ જો તેઓ મને મદદ નહીં કરે, તો મારે જવું જોઈશે.”

પણ છઠ્ઠા ધોરણનો અધિકાર કાયમ રાખવાને આર્નોલ્ડનું સર્વથી સવલ્લ કારણ હતી સુધી અમે વતાવ્યું નથી;—તે એ જ હતું કે અધિકાર વાપરવાના અભ્યાસથી તેમને પોતાને ઘણો લાભ થાય. તેણે કહેલું, કે “તેઓ આવી શાळाના વર્તનને માટે પોતાને જવાબદાર ગણે છે, અને તેમની પદવીના સ્વાભાવિક પ્રભાવથી જ તેમની વચના જે તમનો-

ए तेवો अधिकार भोगव्यो न होय, तेओंना करंतां तेमनां मन अने वर्तनमां वधारे गौरव अने गांभीर्य आवे छे.” तेने एवी अपेक्षा हती के बाळकोए जेम वने तेम वर्तनमां प्रौढता प्राप्त करवीं जोइए; अने तेम थई शके एवी श्रद्धा लेवे ज तेणे उपला छोकराओने अधिकार आपेल्लो. एथी ज करीने ते तेमने गृहस्थ अने विचारवंत मनुष्योना जेवा गणीने तेमनी साथे आचरण करतो; पोते मान आपीने तेमने स्वमान राखतां शीखवतो; अने तेमना पर विश्वास राखीने तेमने विश्वासपात्र बनावतो.* अने एवा ज हेतुथी तेणे वालपरिचर्यानी रीत पण कायम राखेली, ते कहे छे, के “एथी करीने तेमने जे नियमन मळे छे, अने अमुक परिचर्या करवानी होवाथी तेमनामां जे चपळता, करदक्षता, विवेक, अने समयपालकता आवे छे, ते कंड केळवणीमां क्षुल्लक गणवा योग्य नथी.”

‘वालपरिचर्या’नी पद्धतिमां शाळाना न्हाना छोकराओने मोटा छोकराओने अधीन થવું પડે છે, એ હકીકત નુપ્રસિદ્ધ છે; પણ એ અધીનતા વ્યવસ્થિત અધિકાર તરફ એટલે કે ઉપલા વર્ગના છોકરાઓ તરફ જ હોય છે. આર્નોલ્ડના મત પ્રમાણે એથી કરીને જ મોટા છોકરાઓ ન્હાના છોકરાઓ પર જૂલમ કરે, એમ થવાનો સંભવ નથી. તે નીચે પ્રમાણે લખે છે:—

જે જૂલમ વાલપરિચર્યાની પદ્ધતિનું પરિણામ છે, અને જે વધારે શારીરિક વલમાંથી ઉત્પન્ન થાય છે, તે બે વચ્ચે ભેદ કરવાની જરૂર

* સ્વાધારણ તરીકે, શિક્ષકો આગળ કોઈ અસત્ય બોલે, તેને તે મોટા અપરાધ ગણતા; છોકરાઓ જે કંઈ કહે તેના પર પૂર્ણ વિશ્વાસ રાખે, અને પછી જો કોઈ અસત્ય કહેલું માલુમ પડે, તો તેને સખત સજા કરે, અને તે ઉપલા ધોરણના હોય તથા વારંવાર એવો ગુન્હો કરે, તો કહાડી પણ મૂકે. નીચલાં ધોરણોમા પણ છોકરાઓને તે સાસ તપાસતો હોય એવું દેખાતું નથી; અને ઉપલા ધોરણમા તો કોઈ અમુક વાત કહે, અને પછી પોતે ભરૂં બોલે છે એ મિદ્ધ કરાવને નમાણ આવવા જાય, તો તે તરત અટકાવે: “તમે એમ કહેતા હો, તો થયું—અલવચ્ચ હું તમે કહો છો તે માનું છું,” અને એથી કરીને પરિણામે વધારામાં એવી વૃત્તિ ઉત્પન્ન થયેલી, કે “આર્નોલ્ડને અસત્ય કહેવું એ શરમ ભરેલું છે, કારણકે મેં જ કહીયે તે માને છે.”

છે; કારણકે જે નિશાઢામાં કાયદેસર વાલપરિચર્યા નથી તે નિશાઢામાં શારીરિક વઢનો જૂલમ તેટલો જ, અને મારા ધારવા પ્રમાણે તો હજારગણો વધારે હોય છે. ઉદાહરણ તરીકે, તમારો લેલક વિન્વેસ્ટરની નિશાઢના શયનગૃહના જૂલમની— કામઢામાં લપેટીને ગવડાવવાની, આંગઢાં વાંધવાની, અને એવી વીજી વાવતોની ફરિયાદ કરે છે. વેશક, આ વધી વાવતો ધિકારવા લાયક છે; પણ તેને વાલપરિચર્યા સાથે શો સંબંધ છે? જ્યાં કશી વાલપરિચર્યા નથી, ત્યાં તે નિર્દયતાની પરિસીમા સુધી ચાલે છે, એમ હું જાણું છું. વિન્વેસ્ટરની પાઢશાઢામાં કે જ્યાં દરેક ઓરઢામાં વેત્રણ નિરીક્ષકો સૂતા, ત્યાં હું જેટલી મુહત હતો, તેટલી મુહતમાં એવું કોઈ વાર વન્યું હોય એમ મને સાંભરતું નથી. * * *

૧૩. વિસર્જનપદ્ધતિ.— પગ જોકે સાધારણ રીતે આર્નોલ્ડ હઢા ધોરગ ઉપર ઇટલો વધો આધાર રાખતો, તો પગ તેને લવર હતી, કે તેમાં કોઈકોઈ વાર અમુક દોષોનું સંવર્દન થઈ શકે છે. તે માનતો કે જ્યારે કોઈ છોકરાઓ એવા નીવડે, કે જેમના પર સારી અસર થવી અશક્ય હોય, અને જે વીજા પર સારી અસર કરે તેમ ન હોય, ત્યારે તેમને નિશાઢમાંથી દૂર કર્યા વગર નિશાઢ કદાપિ સારી રીતે ચાલી શકે નહીં. પગ ઘગાં માવાપો એમ ધારે છે કે જ્યાં સુધી છોકરાઓ કાંઈ મોટો ગુન્હો ન કરે, ત્યાં સુધી તેમને નિશાઢમાં રહેવાનો હક છે; અને સાધારણ રીતે ઘગાં માવાપો નિશાઢને તોફાની છોકરાઓને માટે, દવા તરીકે વાપરે છે. આવાં માવાપોને જ્યારે આર્નોલ્ડે સાધારણ ગુન્હાઓને માટે પગ રજા આપવા માંડેલી, ત્યારે અતિશય ક્રોધ ચડેલો. પગ આર્નોલ્ડ ઢગેલો નહીં. આપણે જોયું છે તે પ્રમાણે લેલહામમાં હતો, ત્યારથી જ તેનો એવો નિશ્ચય વંધાયો હતો કે જે છોકરાઓને નિશાઢથી કશો લાભ થાય નહીં, અને જેમને નિશાઢમાં રાખવાથી વીજાઓને ઝલતું નુકસાન થાય તેમને રજા જ આપવી જોઈ. તે કહેતો, કે “જ્યાં સુધી કોઈ પગ માણસ એમ ન સમજે કે શિક્ષકની પહેલી, વીજી, અને ત્રીજી ફરજ જેમાંથી કશું ન થઈ શકે

तेवा विद्यार्थीओने दूर करवानो छे, त्यां सुधी सार्वजनिक शाळाओ जेवी थई शके अने थवो जोड़ए तेवी कदापि थशे नहीं. " तेनी आ पद्धतिनी विरुद्ध पुष्कळ अने सखत फरियादो थयेली; पण ए सरते ज तेगे पोतानी जग्या स्वीकारी हती, अने तेने अनुसरवानो तेनो दृढ निश्चय हतो.

आवी रीते जे छोकराओने दूर करवामां आवता, तेमां छेक खराब छोकराओनो ज समावेश थतो, एम नहीं; वणी वार खरेखरा सारा छोकराओने पण तेमनी संस्थितिथी नुकसान थवानो संभव होय तो जशुं पडतुं. ते अपराध तरफ नहीं, पण अमुक व्यक्तिने अथवा आखी निशाळने तेथी शुं परिणाम थशे ते तरफ दृष्टि राखतो; अने तेटला माटे कोइ वार बीजाओने जे गुन्हाओ भारे लागे तेमने माटे पण माफी आपतो, अने कोइ वार बीजाने साधारण लागे तेवा गुन्हाओने माटे रजां आपतो. वेशक, आवी रीते जेमने रजा आपवामां आवती, तेमनी अपकीर्ति थती नहीं; तेमने कहाडी मूक्या एम गणवामां आवतुं नहीं; अने वणी वार सत्रने अंते ज ए वधी व्यवस्था थई जवाने लीधे केटलाने रजा मळी तेनो बीजाओने खबर पण पडती नहीं. *

* नाचेना पत्रो परथी आर्नोल्डना या संबंधमां केवा सिद्धांतो हता, ते वधारे स्पष्ट रीते मालूम पडशे:—

१. एक पाठशाळाना प्रिन्सिपालने.—“— ना संवेगी जो तमे छ महिना पहलां मने पूछ्युं होत, तो तेना आचरण अने उद्योग संबंधी हूं ऊंचामां ऊंचो अभिप्राय आपत. त्यार पछी जे थयुं छे, तेमां पण पक्षापक्षी अने निशाळियाना झमून सिवाय बीजुं थोडूं ज छे; अने तेने जोके हूं अयोग्य अने निशाळने अतिशय हानिकारक मानुं छुं, तोपण स्वकी संस्थिति पाठशाळांमां के पाछळनी जिदगीमां आववानो संभव नहीं, अने तेथी कोइ पण छोकराना सिद्धांतो के स्वभाव उपर तेथी चिरस्थायी दोष रहे सम हूं मानतो नहीं. हूं धादं हूं के तमारी पासे— वढ विचारनो अने गृहरथना आचरणनो माणस नीवडशे; ते सारी रीते बांचशे, अने तेना अभ्यास के आचरण उपर ज शिक्षक ध्यान आपसे, तेनो सारी बदलो आवशे. एवा घणा थाय छे के जेथो निशाळना करतां पाठशाळांमां घणुं वधारे सारुं करी शके छे; अने— तेवो छे सम मने लागे छे. एवा छोकराओ ज्यां सुधी पोताना समवयस्कानो साथे ज अने प्रौढ माणसोना जोड़ए तेटला परिचय व्गार रहे छे, त्यां सुधी तोफानी अने ऊंधा विचारना रहे छे; पण प्रौढ सहवास अने उच्चतर संगतिमां आवतां तेथो सुधरी जाय छे.”

૧૪. શારીરિક શિક્ષા.— ચાલપરિચર્યાના સંબંધમાં આનોત્કંઠો જે લેખનું આપણે ઉપર વિવેચન કર્યું, તેમાં જ તે શારીરિક શિક્ષા સંબંધી નીચે પ્રમાણે લખે છે:— “ ન્હાના છોકરાઓના અપરાધોને માટે પગ શારીરિક શિક્ષા વિલકુલ કાઢી નાંખવી એ મને અનાવશ્યક લાગે છે, એટલું જ નહીં પગ અઘટિત લાગે છે. વેશિક શિક્ષાને દૂર કરીને નીતિશુદ્ધિ પર અસર થાય એવા ઉપાયો સર્વથા યોજવા એ હિત છે. અને અમુક અંશે શક્ય છે. એવી રીતે શારીરિક શિક્ષા દૂર કરવાને જે કોઈ શિક્ષક પ્રયાસ કરે છે, તે હાપણ વાપરે છે અને પોતાની ફરજ વજાવે છે; અને એથી કરીને શારીરિક શિક્ષા ઘણી ઓછી થઈ શકે અને થાય છે એ સિદ્ધ છે. પણ ગુન્હાઓ ઓછા કરીને શારીરિક

૨. * * * * “ તેઓ ગયા ત્યાં સુધી તેમનું આચરણ જેવું જોઈએ તેવું માન હતું, અને પાઠશાળામાં તેઓ ઘનું સારું કાન કરશે એમ મારે કહેવું જોઈએ. કારણકે અહીં તેમના વધા આચરણમાં દુર્ગુના કરતાં સૂર્યતા વધારે હતી, અને નિશાળમાં તેમની સ્થિતિને લીધે જ અને તેમના દોષનું અહીં સ્વાસ્થ જોખન હોવાથી જ અમરે તેમને રજા ઓપવી પડી. — પોતાનું કામ વળી સારી રીતે કરતાં હતાં અને અનારા પામેથી ગયા પત્રી જે પાનગી શિક્ષકની સાથે સેં રહે છે, તેની પામેથી તે સંતોષકારક પ્રમાણમાં મેલવશે એવી મારી જાતી છે. ”

૩. * * * * “ — કંઈ સ્થાન છોકરો હતો જ નહીં. માત્ર નિશાળની ઊંદર મનનું ગૌરવ મેલવ્યા પહેલાં તેણે તનનું ગૌરવ મેલવ્યું હતું; અને તેટલા માટે ન્હાના છોકરાઓ તેના ઘલની સાતર તેને પ્રકૃત ગૌરવ ગણતા. એ પ્રકારના માનથી તેને મુક્તિ થતું હતું, તેથી જ મેં તેના પિતાને તેને લઈ જવાના અને તેને જેમ વળે તેમ જલદી મુક્તિ આપવાનાં દાવણ કરવાની સલાહ આપેલી. ”

૪. પ્રકૃત ગાનગી શિક્ષકને.— “ તને — ને કહો છો એ જાગી મને સંતોષ થાય છે; અને મારી મને આશ્ચર્ય લાગતું નથી. કારણકે હું પ્રેરેલી જ એમ માનતો હતો કે નિશાળમાં તેના સંસ્કારો નહીં પણ દુર્ગુણો જ વસ્કુટિત થવા પામે છે. વાંજા પગ પણ કેટલાક છે, કે તેઓ તમને ઘણા સંતોષકારક લાગે; પણ તેઓ અહીં છે ત્યાં સુધી સુધરતા નથી. ”

૫. “ — અમારી પામેથી મારો ને સારું થયું છે. એ વાત મને કદો શરૂ નથી. તેના જેવા થવા છોકરાઓ હોય છે, કે જનનાથ માર્કજનિક સાલ મહિવાન નહીં; પણ એથી જાનમી શિક્ષકના સુલ અને રક્ષકથી વધુ સારા થઈ શકે. ”

આવા કોઈને માટે ને કહ્યું કહેતો, કે “ અર! જો નેપોલિયન સાથેનો વિમર રૂબી સુધી ચાલતો હોત, તો તેને કેટલો લાભ થાત! થોડાંમન વરે કટન થવાથી તે વધુ સારો મેલત સીધડત. ”

શિક્ષા દૂર કરવી એક વાત છે; અને ગુન્હાઓ થતા હોય તો પણ શારીરિક શિક્ષા ન કરવાનું કહેવું એ જૂઠી વાત છે. ગુન્હાઓ કદાપિ નહીં થાય એમ માનવું એ મૂલ્યતા છે; અને છોકરાના મનમાં તેની સ્થિતિ સ્વાભાવિક રીતે જ અપૂર્ણ અને અધીન છે એમ ઠસાવવું આવશ્યક છે. નેત્રે લાગવું જોઈએ કે જે પ્રમાણે તેના જ્ઞાનપ્રગના ગુન્હાઓ અને સાધારણ વર્તણુક તેના મ્હોટપગના ગુન્હાઓ અને વર્તણુકથી ભિન્ન હોય છે, તે પ્રમાણે તેની શિક્ષા પણ ભિન્ન હોવી જોઈએ; તેમ ન થાય તો છોકરાઓમાં હોય છે તેવી વેદરકારીની સાથે તેનામાં પુલ્ક માણસાને જ ઘટે તેવું અભિમાન આવી જવાનો સમ્ભવ છે.

“જ્ઞાના છોકરાઓને માટે તો નિયમનની શ્રેષ્ઠ પદ્ધતિ એ જ છે, કે શારીરિક શિક્ષા વાલકોની માનસિક અને નીતિવિષયક ઉતરતી સ્થિતિને ઘટિત જ છે, અને તેથી કરીને એ સ્થિતિમાં કંઈ ખાસ અધ-મતા આપનારી નથી, તેટલા માટે તે કાયમ રાખવી; અને જે છૂટા છૂટા છોકરાઓ પોતાના સિદ્ધાંતોને જ ઉચ્ચતર કરીને એ શિક્ષામાંથી વચ્ચવાને યત્ન કરે, તેમને અને તટલું ઉત્તેજન આપવું. ‘તમે જ્યાં સુધી વાલકો છો ત્યાં સુધી વાલકોને ઘટે તેવી શિક્ષા કરવાથી તમારો અધઃપાત થતો નથી’ એમ કહેવાની સાથે તેમને એમ પણ કહેવું જોઈએ, કે ‘જેમજેમ તમે નીતિમાં પ્રૌઢતા પ્રાપ્ત કરતા જશો, તેમતેમ અમે પણ ઘણી જુગીથી તમને પ્રૌઢ ગણીને તમારી સાથે આવરણ કરીશું.’ એટલે કે જેમજેમ તેમનામાં પ્રૌઢતાના દૃઢ સિદ્ધાંતો દેખાતા જાય, તેમ તેમ પ્રૌઢતાને ઘટતા માનવે માટે તેમનો હક્ક થાય છે એમ આપણે સમ-જવું જોઈએ; અને જેમજેમ તેઓ પોતાની ઉતરતી સ્થિતિમાંથી મુક્ત થવાનો પ્રયાસ કરે, તેમતેમ આપણને પણ તેમની ઉતરતી સ્થિતિનું વિ-સ્મરણ કરતાં સંતોષ થવું જોઈએ. નિયમનની આ પદ્ધતિ જ સ્વેચ્છાથી ઉદાર અને હાથપગ ભરેલી છે એમ કહી શકાય: કારણકે તેમાં સદ્-ગુણના ઉચ્ચતર પ્રયાસને માટે ઉચ્ચતર માન મળે છે, અને જેનામાં ગુલા-મના જેવી વેદરકારી, મૂલ્યતા, અને નીચતા હોય, તેના તરફ પણ સ્વ-

તંત્ર અને સમાન મનુષ્યના જેવું આચરણ કરવું જોઈએ, એ મિથ્યાભિ-
માની વિચારને જરા પણ ઉત્તેજન મળતું નથી.”

આર્નોલ્ડનો ચરિત્રલેખક કહે છે, કે “તેટલા માટે તેણે ન્હાના
છોકરાઓને માટે શારીરિક શિક્ષા કાયમ રાખેલી; પણ તેનો ઉપયોગ
તે અસત્ય, સુરાપાન, વગેરે નીતિસંબંધી અપરાધોમાં જ કરતો; અને તો
પણ એ શિક્ષા તેને ઇટલી નાપસંદ હતી, કે ઉપલા નિયમો પ્રમાણે થવી
જોઈએ તેના કરતાં તે ઘણી ઓછી વાર થતી.”

૧૯. શિષ્યો તરફ સ્નેહ, અને અનુભાવ, અને માદર્શ.—આર્નોલ્ડનો
એક શિષ્ય મોટા આવેલા ત્રણ ન્હાના છોકરાઓ હેડમાસ્ટરના અધ્યાસ-
ગૃહમાં તેને મળવા ગયેલા, તેનું વર્ણન આપે છે. આર્નોલ્ડ પોતાના
શિષ્યોની સાથે જે રીતે વર્તતો તેનું એ ચિત્ર એવું મનોહર છે કે ઉપરના
થોડાંએક અવતરણોની સાથે ફનસાફની खातर તે આગળ લાવવાતી
જરૂર છે.

“એ જ વારણું પુસ્તકાલયનું,” ઈસ્ટે ટાંમને આપણ કયો અને ધી-
મેથી કહ્યું. આનંદ અને હાસ્યના અવાજો અંદરથી સંભળાયા; અને તેણે
ઢીતાંઢીતાં પહેલી વાર ઠોકરું તેનો ઉત્તર મળ્યો નહીં. પણ બીજી વાર
ઠોકતાં ડાકટરનો અવાજ આવ્યો, કે “અંદર આવો,” અને ટાંમે આગ-
લિયો ફેરવ્યો, અને તે પહેલો અને બીજા તેની પાછળ ઓરડામાં દાખલ
થયા.

“ડાકટરે પોતાના કામમાંથી ઝંતું જોયું; તે એક કુહાડી વતી કોઈ
છોકરાની નાવલી સમી કરતો હતો. તેની આસપાસ ત્રણચાર છો-
કરાં હતાં; મોટા ટેબલને એક ધૂળે સુપ્રકાશિત વત્તીઓ વળતી હતી;
બીજી વાજુએ પુસ્તકો અને પત્રો પડ્યાં હતાં; અને ઓરડાના વાંકીના
ભાગોમાં પ્રજ્વલિત હસન્તીનો આરક્ત પ્રકાશ પડતો હતો. વધુ એવું સુકો-
મલ, સ્વિમ્થ, અને સ્વસ્થ હતું, કે છોકરાઓને એક ક્ષણમાં હિંમત આવી
ગઈ; અને ટાંમે એક મોટા કોચની ઓથે ઝમ્મો હતો, ત્યાંથી આગળ
વળ્યો. ડાકટરે છોકરાઓને નિશાની કરી, અને તેઓ પેલા ત્રણ ન્હાના

छोकराओ तरफ जिज्ञासा अने गम्मतनी दृष्टिओ करताकरता विदाय ययां.

“डाक्टर आग तरफ पोतानी पीठ करी, अने एक हाथमां कुहाडी अने बीजा हाथमां पोताना झभानो नीचलो भाग लइने तेमना तरफ आंख फेरवी कह्युं, “केम वच्चाओ, तमने मोहुं केम थयुं?”

“साहेब, अमे सरतने रस्ते गया हता, त्यां भूला पड्या.”

“हां! मने लागे छे के तमे दोडी शक्या नहीं हो?”

“नहीं! साहेब,” ईस्ट आगळ पडीने बोल्यो, डाक्टर तेनी दोड-वानी शक्तिने माटे उतरतो मत बांधे ए तेने गम्युं नहीं—“नहीं! साहेब, अमे वार्दी खुधी तो वरावर पहुँच्या, पण—”

“अरे! पण वच्चा, आ शुं थयुं छे तने?” ईस्टनां कपडांनी दुःख-दायक हालत नजरे पडतां डाक्टर वच्चेथी कह्युं.

“ए तो—साहेब, हुं जरा पडी गयो,” ईस्टे नीचुं जोइने कह्युं; “पेलुं वृद्ध भुंड आवी चड्युं”—

“पेलुं शुं-शुं?”

“ए तो—साहेब, आँक्सफर्डेना गाडी,” हॉले खुलासो कर्यो.

“हां! हां! समज्यो. रेग्युलेटर.”

“अने—साहेब, हुं पाछळ चडवा गयो त्यां म्होमेर पड्यो,” ईस्टे जारी राख्युं.

“तने वहु इजा तो नहीं थई के?”

“ना! ना! साहेब.”

“बारु, त्यारे तमे त्रणय उपर ज्ञओ; अने घरमां कहो के तमने चाहा आपे. तमे हजी वहु न्हाना छे; अने एवी लांवी सरतमां तमारे जयुं जोइतुं नहोतुं. खेर. वॉर्नरने कहो के तमे मने मळी गया छे. गुड नाइट.”

“‘गुड नाइट साहेब.’ अने मोटा हर्षथी तेओ दोडी गया—‘हम-बीनी निशाळ’.

તંત્ર અને સમાજ મનુષ્યના જેવું આચરણ કરવું જોઈએ, એ નિશ્ચયાભિ-
માની વિચારને જરા પણ ઉત્તેજન મળતું નથી.”

આર્નોલ્ડનો ચરિત્રલેખક કહે છે, કે “તેટલા માટે તેણે ન્હાના
છોકરાઓને માટે શારીરિક શિક્ષા કાયમ રાખેલી; પણ તેનો ઉપયોગ
તે અસત્ય, સુરાપાન, વગેરે નીતિસંબંધી અપરાધોમાં જ કરતો; અને તો
પણ એ શિક્ષા તેને ઇટલી નાપસંદ હતી, કે ઉપલા નિયમો પ્રમાણે થવી
જોઈએ તેના કરતાં તે ઘણી ઓછી વાર થતી.”

૧૬. શિષ્યો તરફ સ્નેહ, અને અનુભાવ, અને માદર્શ.—આર્નોલ્ડનો
એક શિષ્ય મોટા આવેલા ત્રણ ન્હાના છોકરાઓ હેડમાસ્તરના અભ્યાસ-
ગૃહમાં તેને મળવા ગયેલા, તેનું વર્ણન આપે છે. આર્નોલ્ડ પોતાના
શિષ્યોની સાથે જે રીતે વર્તતો તેનું એ ચિત્ર એવું મનોહર છે કે ઉપરના
થોડાંક અવતરણોની સાથે ફનસાફની સ્વાતર તે આપઝ લાવવાની
જરૂર છે.

“એ જ વારણું પુસ્તકાલયનું,” ઈસ્ટે ટાંમને આપઝ કર્યો અને ધી-
મેથી કહ્યું. આનંદ અને હાસ્યના અવાજો અંદરથી સંભળાયા, અને તેણે
હાહીતાંહીતાં પહેલી વાર ઠોકરું તેનો ઉત્તર મળ્યો નહીં. પણ બીજી વાર
ઠોકતાં ડાકટરનો અવાજ આવ્યો, કે “અંદર આવો,” અને ટાંમે આગ-
લિયો ફેરવ્યો, અને તે પહેલો અને બીજા તેની પાછળ ઓરડામાં દાખલ
થયા.

“ડાકટરે પોતાના કામમાંથી ઝંચું જોયું; તે એક કુહાડી વતી કોઈ
છોકરાની નાવલી સમી કરતો હતો. તેની આસપાસ ત્રણચાર છો-
કરાં હતાં; મોટા ટેબલને એક છૂણે સુગ્રંહાશિત વસ્તીઓ વઢતી હતી;
બીજી વાજણ પુસ્તકો અને પત્રો પડ્યાં હતાં; અને ઓરડાના બાકીના
ભાગોમાં પ્રજ્વલિત હસન્તીનો આરક્ત પ્રકાશ પડતો હતો. વધું એવું સુકો-
મલ, સ્નિગ્ધ, અને સ્વસ્થ હતું, કે છોકરાઓને એક ક્ષણમાં હિંમત આવી
ગઈ; અને ટાંમે એક મોટા કોચની ઓથે ઝૂમો હતો, ત્યાંથી આગઝ
વધ્યો. ડાકટરે છોકરાઓને નિશાની કરી, અને તેઓ પેલા ત્રણ ન્હાના

छोकराओ तरफ जिज्ञासा अने गम्मतनी दृष्टिओ करताकरता विदाय थयां.

“डाक्टरे आग तरफ पोतानी पीठ करी, अने एक हाथमां कुहाडी अने बीजा हाथमां पोताना झम्भानो नीचलो भाग लइने तेमना तरफ आंख फेरवी कह्युं, “केम बच्चाओ, तमने मोलुं केम थयुं?”

“साहेब, अमे सरतने रस्ते गया हता, त्यां भूला पड्या.”

“हां! मने लागे छे के तमे दोडी शक्या नहीं हो?”

“नहीं! साहेब,” ईस्ट आगळ पडीने बोल्यो, डाक्टर तेनी दोड-वानी शक्तिने माटे उतरतो मत बांधे ए तेने गम्युं नहीं—“नहीं! साहेब, अमे बादीं दुधी तो बराबर पहुँच्या, पण—”

“अरे! पण बच्चा, आ शुं थयुं छे तने?” ईस्टनां कपडांनी दुःख-दायक हालत नजरे पडतां डाक्टरे बबोथी कह्युं.

“ए तो—साहेब, हुं जरा पडी गयो,” ईस्टे नीचुं जोइने कह्युं; “पेलुं वृद्ध भुंड आवी चड्युं”—

“पेलुं शुं-शुं?”

“ए तो—साहेब, आँकसफडेना गाडी,” हॉले खुलासो कर्यो.

“हां!-हां! समज्यो. रेग्युलेटर.”

“अने—साहेब, हुं पाछळ चडवा गयो त्यां म्हेभेर पड्यो,” ईस्टे जारी राख्युं.

“तने बहु इजा तो नथी थई के?”

“ना! ना! साहेब.”

“बाह, तयारे तमे त्रणेर उपर जाओ; अने घरमां कहो के तमने चाह्यो आपे. तमे हजी बहु न्हाना छे; अने एथी लांबी सरतमां तमारे जवुं जोइतुं नहोतुं. खेर. वॉर्नरने कहो के तमे मने मळी गया छे. गुड नाइट.”

“‘गुड नाइट साहेब.’ अने मोटा हर्षथी तेओ दोडी गया—“रुग्-वीनी निशाळ”.

પણ આનોંડહનો પોતાના શિષ્યો તરફનો અનુભવ આથી પણ ઘણે
 ઝંડે સુધી પ્રસરતો. તેનો ચરિત્રલેખક કહે છે, કે “વહારના માળ-
 નને જે લક્ષણો અને કૃત્યોથી કશું સમજાય નહીં, તેમાંથી તેને ઘણું
 જાણવાનું મળતું. નિશાળના દરેક છોકરાનાં દેખાવ અને રીતમાતથી તે
 પરિચિત્ત હતો. એક નવા સહાયશિક્ષકને તેણે એક વાર કહેલું, કે
 ‘પેલા બેં છોકરાઓ સાથે ફરે છે, તેમને તમે જુઓ છો? મેં પહેલાં
 કોઈ વાર તેમને સાથે જોયા નથી; તેમની સંગતિ ઉપર તમારે ધ્યાન
 આપવાની જરૂર છે:—કારણકે છોકરાઓની ચાલચલગતમાં જે ફેરફાર
 થાય છે, તે જાણવાને સંગતિના જેવું બીજું એક પણ સાધન નથી.’ આથી
 કરીને વાલ્કોનાં લક્ષણોનો તેને જે ગંભીર અનુભવ થયેલો, તે તેના ઉપ-
 દેશોમાં સ્પષ્ટ દેખાય છે; અને ઘણી વાર છોકરાઓને તેમના પોતાના
 શુભ વિચારો પણ જાણે છે એવો અનુભવ થતાં આશ્ચર્ય થતું. એક
 શિષ્ય કહે છે, કે ‘મને વારંવાર એમ લાગતું કે હમણાં જેણે માણ
 કર્યું તે અમારામાંનો જ કોઈ હોત, તોપણ તેને અમારા વિચારોનું
 વધારે પૂર્ણ જ્ઞાન હોઈ શકત નહીં.’ * * * ઘણી વાર કોઈને સ્વપ્ન પડે
 નહીં તે પહેલાં તેને સારો અથવા નઠારો ફેરફાર થવાની સ્વપ્ન પડતી
 અને તે નિશ્ચયથી એવા અભિપ્રાયો આપતો, કે જે તે વચ્ચે શંકાસ્પદ
 લાગતા, પણ પાછળથી સ્વપ્ન પડતા. અને આથી કરીને જેઓ હમેશાં
 તેની સાથે રહેતા તેઓ કહેતા, કે ‘છોકરાઓ સંબંધી તેના વિચારોને
 અમે વેદવાક્ય ગણીએ છીએ; અને તે કોઈને માટે સ્વપ્ન મત આપે,
 ત્યારે તેનું આવી વન્યું એમ સમજીએ છીએ.’ * * *

“પણ આવા પ્રસંગો ન આવે ત્યારે પણ લગભગ વધાને માટે તેના
 અંતઃકરણમાં અનુભવનું ઝંડું ઝરણ નિરંતર વધ્યા કરતું હતું; અને તે
 તેનું અલ્પમાપિત્વ હતું પણ કોઈકોઈ વાર વહાર દેખાઈ આવતું. જે
 પ્રસંગે ક્રોધથી અનુભવનો નાશ થયો જોઈએ એમ લાગે, તેવે પ્રસંગે
 પણ અપરાધીને શિક્ષાનો હુકમ ફરમાવતાં તેને કોઈકોઈ વાર પડતી તથા
 અંતર થતી કે તેનાથી મુશ્કેલીથી જ બોલી શકાતું. દ્વંદ્વા ધોરણમાં

एक बखत कोइ मोटा अपराधनी बात सांभळ्या पछी तेणे कहेलुं—अने केहेतांकेहेतां तेनी आंखमां आंसु भराई आवेलां—के ‘ए जाणि मारां पोतानां फरजंदोमांथी ज कोइ होय एतुं मने लाग्युं; अने हकीकत खरी छे एम खात्री करी नहीं, त्यां सुधी में ते कोइने-शिक्षकोने पण-कही नहीं.’ अने आ वृत्ति सहवास पंग थया पहेलां उत्पन्न थती. एक बखत अमुक बुद्धिमान छेकराने माटे तेणे एक सहायशिक्षकोने कहेलुं, के ‘ए जो खराब नीवडशे, तो मने लागे छे के माराथी ते सहन थश नहीं;’ अने एटलुं बोलतां तेनो कंठ गद्गदित थई गयेलो.

१६. सहायशिक्षको साथेनो संबंध.—आर्नोल्डनो तेना सहाय शिक्षको साथे जे संबंध हतो ते बताव्या वगर पण तेना चित्रमां अमुक खाभी रहेवानो संभव छे, कारणके तेनो एक मोटो सुधारो ए हतो के तेणे उपशिक्षकोने तेमनी छेक उतरती पंक्तिमांथी उच्चतर करीने विश्वस्त अने माननीय बनावेलो. तेणे तेमना पगारो वधारेला; तेमना कामनुं गौरव करेलुं; अने तेमनी तथा शिष्योनी वच्चै एक नवो ज संबंध स्थापित करेलो. ज्यारेज्यारे तेमने अमुक मान घटित होय त्यारे ते कदापि आप्या वगर रहेतो नहीं, एटलुं ज नहीं, पण ज्यारे ज्यारे पोताना शिक्षणी खातर नहीं पण तेमना शिक्षणी खातर विद्यार्थीओ आवे छे एम लागुं, त्यारे तेने आनंद थतो. तेनो एक सहाय लखे छे, के “मने तेना हाथ नीचे काम करवानुं गळ्युं छे, ते माटे हुं प्रतिदिन परमेश्वरनो उपकार मानुं छुं. तेणे पोते लखेलुं, के “मने लागे छे के जे मागसने हुं दाखल करुं, तेमां जरा ऊंची अपेक्षा राखवानो मारो हक छे, कारणके मारो मुख्य उद्देश अहीं एवा बुद्धिमान, सदाचरणी, अने उत्साही गृहस्थो एकठा करवानो छे के जेओ शाळानी प्रतिष्ठा हमेशाने माटे निभावी शके.”

* स्पेन्सर थॉर्नटन करीने आर्नोल्डनो एक शिष्य के जे शिष्यगुरुं काम पण करतो, तेने माटे नेणे एक बार कहेलुं, के “ए मागसनी, आगळ तो मारे टोपी उतारीने उभा रह्युं जेदस;” अने आ शिष्योनी वक्तानुं के विषयनुं वधारे गौरव प्रकट थापछे तेनो निर्णय करवो कठिन छे.

આર્કવિશય ઘેટલીની સાથે સહાયશિક્ષકો સંબંધી વાતચિત કરતાં તેણે કહેલું, કે “વીશમાંથી ઓગણીશ છોકરાંઓને માટે તો સાધારણ શિક્ષક ચાલી શકે. પણ વીશમો છોકરો કે જે બુદ્ધિમાન હોવાથી વીજા વધાના કરતાં વધારે મહત્ત્વનો છે, તેને-જેને તે પોતાનાથી ઉચ્ચતર માની શકે તેવા માણસના હાથ નીચે પહેલેથી જ ન મૂક્યો હોય, તો ઘણું નુકસાન થાય છે. નુકસાન જૂદાજૂદા પ્રકારનું થઈ શકે. કોઈ છોકરો જ્યારે એમ જુએ કે વીજી રીતે પોતાનાથી ઉતરતા માણસમાં પણ અમુક જ્ઞાન છે, ત્યારે એ જ્ઞાનની જ તે અવગણના કરે. વીજો પોતાના શિક્ષકથી પોતે ઉચ્ચતર છે એવું જોવાથી પોતે આંખી દુનિયાથી ઉચ્ચતર છે એવું માની લે, અને અહંકારી થાય. ત્રીજો જેને પોતે માન આપવું જોઈએ તેની જાતર નમ્રતાને લીધે જ પોતાની બુદ્ધિશક્તિને ઓછી કરવાનો યત્ન કરે, અને એ પ્રમાણે ભક્તિભાવથી જ ખુવાર થાય.”

૧૭. વિદ્યાર્થીઓના મન ઉપર અસર.—હેવટે આર્નોલ્ડનાં વધા ગુણોથી તેના વિદ્યાર્થીઓના મન ઉપર કેવી અસર થયેલી, તે વર્તાવીને અમે આ પ્રકરણ પૂર્ણ કરીશું.

સ્ટૅનલી લખે છે, “જે પ્રમાણે એક તરફથી તેનો છોકરાંઓ તરફનો અનુભાવ વહારં દેખાતો તેના કરતાં ઘણો વધારે હતો; તે પ્રમાણે છોકરાંઓના મન ઉપર તેની જે અસર થયેલી, તે કંઈ તેની સાથે ખાસ પરિચય કે વાંતચિતના પ્રસંગથી નહીં, પણ જ્યારેજ્યારે સંબંધમાં આવે, તેતે વચ્ચે તેના સમગ્ર વર્તનથી જ થયેલી હતી. તે જેટલો વચ્ચત રુઝ-વીમાં રહ્યો તે દરમિયાન એ અસર અને તેનાં સારાં પરિણામો દિન પ્રતિ દિન વધતાં ગયાં હતાં. વેશક, પહેલેથી જ છોકરાંઓને ઇટલું તો લાગ્યું હતું કે સાધારણ શિક્ષકોના કરતાં આમાં કંઈ જૂદી જ સ્ત્રૂવી છે; અને ઘણાને તેના તરફ પૂજ્યભાવ બંધાયો હતો; પણ થોડાંએક વર્ષો પછી જ તેની અને તેના મોટા શિષ્યોની વચ્ચે ગાઢ સંબંધ બંધાયેલો; અને તેથી પણ પાછલા વચ્ચતમાં જ આંખી નિશાલમાં એ ભાવ થોડો

ઘણે અંશે પ્રસૂત થયેલો, અને વીજે નહીં તો ઉપલાં ધોરણોમાં અભિ-
માન અને સ્નેહપૂર્વક જ તેના સંબંધી વિચાર અને વાત કરવાની પ્રણાલી
ચાલેલી.

“પણ તેનો અધિકાર સાધારણ રીતે વહારની રીતમાતથી પ્રાપ્ત થ-
યો નહોતો. કંઈક તેના સ્વાભાવિક અલ્પભાવિત્વને લીધે, અને કંઈક કુ-
લક પ્રસંગો પર વહુ બોલવા તરફ તિરસ્કારને લીધે તે થોડું જ બોલ-
તો; અને તેની બોલવાની ઢબ એવી હતી, તથા તેને પોતાને લેવાર ન હો-
વા છતાં તેનો અવાજ અને દેખાવ પણ એવો ઉગ્ર હતો, કે ઘણી વાર તેથી
છોકરાઓ આકર્ષાવાને વદલે ઝલટા ત્રિમુખ થવાને હચે. વેશક ઘણા
નહાના છોકરાઓ સાથેની તેની વર્તણુક તો હમેશાં સ્નેહ અને માર્દવથી
ભરેલી હતી; નીચલાં ધોરણોમાં તેમની પરીક્ષા લેતી વખતે તે કોઈકોઈ
વાર તેમને પોતાના અંક પાસે લેતો, અભ્યાસપુસ્તક પોતાને હાથે જ બંધ
કરીને તેમને વાઈવલ અથવા ઇંગ્લંડના ઇતિહાસમાંથી ચિત્રો વતાવ-
તો, અને એ શાશા પ્રસંગનાં છે તેનો ઉત્તર તેમની પાસેથી કઢાવતો.
પણ જેઓ આથી વધારે વચના હતા, અને તે છતાં જ પદવી પ્રાપ્ત કર્યા
પછી જ તેની સાથે સહવાસમાં આથી શકાય તેથી ઉતરતા હતા, તેમને
તો પહેલવહેલી તેની ઉગ્રતાની જ અસર થતી. વેશક ઘણાના મનમાં એ
અસર વીકની જ હતી, અને એ જો પાછળથી દૂર થઈ ન હોય, તો તેવા
છોકરાઓને તેનાથી વધારે વિમુક્ષ કરતી. પણ તેની સાથે તેની વર્તણુકની
નીંડર સરલતાને લીધે, તેની ઉત્કૃષ્ટ નીતિના ગૌરવની પ્રતીતિને લીધે;
અને (જૂદાજૂદા શિષ્યોના કહેવા પ્રમાણે) ‘શિક્ષા કરવામાં તેનો
ઉદ્દેશ પોતાના શ્રેય અથવા સુખનો નથી, પણ છોકરાના સુખ અથવા
શ્રેયનો છે, એ પ્રતીત કરવાની તેની અદ્ભુત શક્તિ’ ને લીધે; ‘તેની સત્ય-
પરાયણતા અને આચરણની પારદર્શક નિર્મલતા’ ને લીધે; ‘તેની દૃઢતા,
અને છોકરાઓનાં મન પારખવાની તેની તલસ્પર્શ કરતી સૂક્ષ્મદ્રષ્ટિ’ ને
લીધે; તથા ‘જ્યારેજ્યારે તે સામું જુએ છે ત્યારેત્યારે તે આપણાં અંતઃ-
કરણના ઝંડામાં ઝંડા ભાગમાં જોઈ શકે છે, અને તેના અવાજ તથા
દેખાવમાં જ એવું કંઈક છે, કે જેની આગળ કર્ણ નીચ, કે અસત્ય, કે

નિર્દય ટકી શકતું નથી'— એવી સંપૂર્ણ શ્રદ્ધાને લીધે ઘણાના મનમાં શરૂઆતથી જ વીકની સાથે અમુક ભક્તિભાવની વૃત્તિ પણ પરાણે અને કદાચ અજાણતાં મિશ્રિત થયા વગર રહેતી નહીં. * * *

“પણ જેમજેમ છોકરાઓ નિશાલમાં ઉપર ચડતા જતા, તેમતેમ તેમને વીકને વડલે સપ્તાપ ભક્તિભાવ લાગતો જતો, અને એ ભાવનું અમુક વફાદારીના જેવું રૂપ થતાં તે પાછલા વચ્ચતના નિકટ અને સ્નિગ્ધ સંબંધમાં પણ કાયમ રહેતું. એક વિચાર્યો કે જેને નિશાલમાં હતો ત્યાં સુધી તેની સાથે બિલકુલ પરિચય નહોતો, અને પાછલથી પણ થોડો જ હતો, અને જે કદાપિ ઇશ્વાર ધોરણ સુધી પહોંચ્યો નહોતો, તે લખે છે: ‘કશો અતિશયોક્તિ વગર જાણીથી હું કહી શકું છું કે તેનામાં કંઈ લોકોત્તર મહત્તા અને મુજબતા છે એમ મને લાગતું, તથા એ ગુણોને ઘટે તેટલો મારો તેના તરફ સ્નેહ અને પૂજ્યભાવ હતો; અને મને યાદ છે કે તેની જાતર મારાથી પ્રાણ પણ આવી શકાય એવા વિચારો તે વચ્ચતે મને આવતા.’ જે અવિચારી સોવતીઓની સાથે તે રહેતો, તેને ડે-શીને તે લખે છે, ‘હું માનતો કે મારે પણ તેની જાતર નિશાલમાં અમુક કર્તવ્ય વજાવવાનું છે, અને તેટલા માટે જે લોકો મારી આસપાસ હતા તેમના વધા મર્મભાવો—અને વિશેષે કરીને તેના તરફનો ભાવ-ઉચ્ચતર કરવાનું હું ચલ કરતો.’ ઘણું કરીને સર્વથી ઉપલા ધોરણની નીચેના છોકરાઓમાં જ આ વૃત્તિ પહેલવહેલી ઉત્પન્ન થતી; અને તેમને તેના સંબંધી વધારે જાણવાને પ્રવલ્લ ઇચ્છા થઈ આવતી. પછી જેમજેમ તેઓ તેની સાથે સહવાસમાં આવતા જતા, તેમતેમ તેની શક્તિ વિષેનો તેમનો સામાન્ય વિચાર દૃઢ થતો, અને તેઓ એવા એક માણસના શિષ્યો છે, કે જે તેમને પોતાને જ નહીં, પણ આજીવન દુનિયાને માનનીય છે,—એમ માનતાં તેમને ઉત્ક્રાંત અભિમાનનું સુખ થતું; અને તેના ધર્માગ્રહની વધારે પ્રતીતિ થતાં, અને તે તેમને માટે કેટલી ખિંતા રાખે છે તે અનુભવતાં, જેઓ બેદરકાર હતા, તેમનામાં પણ મુજબતાને માટે માન અને પોતાના કર્તવ્યમાં પ્રીતિની અનનુભૂત

વૃત્તિ પ્રકટ થઈ આવતી. અને જ્યારે તેઓ નિશાઝ છોડીને જતા, ત્યારે તેમને લાગતું, કે એટલા વચ્ચત સુધી તેઓ સાધારણ દુનિયામાં નહીં પણ કોઈ જૂદા જ-ઉચ્ચતર પ્રદેશમાં હતા; તથા જે કેટલાએકને તેની સાથે હતા ત્યાં સુધી તેના શિક્ષણનો વધારે લાભ નહીં લેવાને માટે પશ્ચાત્તાપ થતો, તેમને-જ્યારે તેમના મનમાં કંઈ સાધારણના કરતાં વધારે સારો વિચાર આવતો ત્યારે તેનું સ્મરણ આવતું, અને સાહિત્યમાં તો કોઈ પણ અપૂર્વ વિચાર સ્ફુરી આવે ત્યારે લગભગ હમેશાં માલુમ પડતું કે તેનું પ્રથમ વીજ આર્નોલ્ડના એકાદ વાક્યમાંથી જ મળેલું. અને જ્યારે તેમણે તેના સ્વર્ગવાસની સ્મૃતિ સંભળી, ત્યારે જ- તેમના હૃદયમાં નહીં તો તેમના વિચારોમાં તેનો કેટલો વધો ભાગ હતો તેનો તેમને-ધ્યાને તો પહેલી જ વાર-સરો પ્રબોધ થયેલો.

“તેની જિંદગીનાં છેલ્લાં દશ વર્ષમાં જેઓ તેની સાથે છઠ્ઠા ધોરણમાં હતા, તેમના લગભગ વધાને એ જ પ્રમાણે લાગેલું; પણ વીજા કેટલાએક કે જેમને અમુક સ્વાસ કારણે લીધે તેની સાથે વધારે પરિચય થતો, તેમનો સંબંધ એથી પણ વધારે દૃઢ થતો. વડા શિષ્યો ઉપરનો તેનો ભાવ માત્ર શિક્ષકતા શુષ્ક ભાવથી ભિન્ન જ પ્રકારનો હોવાથી તેઓ નિશાઝ છોડીને જતા તે પછી વધતો જતો લાગતો. જ્યારેજ્યારે તેના શિષ્યો યુનિવર્સિટીમાં પ્રવેશ કરવાને માટે શાઝા છોડીને જવાની તૈયારી કરતા, ત્યારેત્યારે તેનાં વ્યાખ્યાનોમાં અપ્રતિમ સ્નેહ અને વોધ ઉમરાઈ જતો. નિશાઝની અંદર જે સ્નેહવ્યવહાર માત્ર પ્રસંગોપાત્ત અને જાણે કે કકડેકકડે જ ચાલી શકતો, તે હવે તેઓ સંતોષથી સંપૂર્ણ રીતે ભોગવતા. તેમના તરફ જે તેનો અસ્ખલિત સ્નેહ હતો, તેનું માન કેટલીક વાર તો આવા વિયોગપ્રસંગના થોડાક શબ્દોથી જ-તેના અંતઃકરણના આશીર્વાદથી જ-થતું. નિશાઝમાં હતા ત્યાં સુધી તેમના શ્રેયને માટે તેને જે પ્રતિની ચિંતા રહેતી, તે જ પ્રતિની ચિંતા હવે તેમની આંખી જિંદગીના શ્રેયને માટે વિલકુલ અધિકારજન્ય સંકોચ વગર દેખાઈ આવતી. જે કોઈ પણ શિષ્ય તેની સાથેનો પોતાનો સંબંધ

चालु राखवाना इच्छा बतावतो, तेने माटे तेनु घर हमेशा खुल्लुं हतु, अने हमेशा ते योग्य सलाह अने अनुभाव आपवाने तत्पर रहेतो. रंगवोमां पहेलां चार वर्ष पछी एक पण अर्ध वर्ष एवुं नहीं जतुं के जेमां तेना पूर्वना शिष्यो तेने मळवा आव्या न होय; कोइक तो वर्षमां त्रणचार वार आवता, अने केटलाएक तो महिनामहिना सुधी रहेता. घणी चार ते युनिवर्सिटीनी परीक्षाने माटे तेमने तैयार करवा सारु पहेलांथी पोते ज परीक्षा लेवाने सज्ज थतो; अने जे वणा माणसोनी साथे तेने पत्रसंबंध हतो तेमां तेमने पण ते दाखल करतो, अने कोइ पण प्रकारनी हरकत आवी पडे ते लखी जणाववाने तेमने उत्तेजित करतो. वळी एवा एक नहीं पण अनेक दाखला छे के ज्यारे तेना कोइ शिष्यो अर्थसंकोचमां होय त्यारे तेमने युनिवर्सिटीमां प्रवेश करती वखते किंमती पुस्तकोनी मोटी वक्षीसो वडे अने कोइ वार तो रोकड नाणां वडे पण ते मदद करतो; अने ते स्वीकारवानो आग्रह करतां दलील एम आपतो, के 'मारी स्थितिना जेजे लाभ छे, तेमां तमने आवी रीते मदद करी शकुं ए सर्वोपरि छे, अने तेनो मारे अवश्य उपयोग करवो जोइए.' ज्यारेज्यारे बहारनी दुनियांने माटे ते कइ लखतो, त्यारेत्यारे तेमनो विचार तेना हृदयमां पहेलो आवतो, अने ते कहेतो, के 'एमनां अयने माटे मने स्वाभाविक रीते सौथी वधारे काळजी छे; अने तेमना पर पूर्व संबंधनी एटली असर रहेली धारी शकाय, के तेओ मारुं कहेवुं कइ नहीं तो पूर्ण शांतिथी सांभळवो ज एवी मने आशा रहे.' अने ज्यारेज्यारे शाळानी अंदरना संशोधने लीधे अथवा बहारना विरोधने लीधे तेने हृदयोद्वेग थतो, त्यारेत्यारे ते कहेतो, के 'एमनो समांगम जाणे मारा जीवनमां सर्वथी वधारे सुखप्रद झंरग होय ए प्रमाणे हुं मारुं चित्त ते तरफ वालु छुं.'

“धीजी तरफ, तेना शिष्योने तेना वर्तननां जे केटलाक लक्षणो निशाळमां हता त वखते बराबर जणायलां के समजायेलां नहोता,

ते हवे समजावा अने आकर्षवा लाग्यां. एवा शिष्यो, के जेमनां वर्तन एकत्रीजाथी अने तेना पोतानाथी छेक भिन्न हतां, अने जेमना विचार जेमजेम तेओ मोटा थता जता. तेमतेम तेना पोताना विचारोथी वधारेवधारे जुदा पडता जता, ते वधा तेना तरफ स्नेह अने पूज्यभावथी जोता; तेनी प्रसन्नताने ज पाठशाळाना उच्चतर विद्याभ्यासनुं पारितोषिक मानता; तेना यश के अपयशनी तेमने वारंवार स्पृहा के चिंता रहेती; अने तेनी पसंदी के नापसंदी-ए ज तेमना आचरणना सौथी मोटा प्रयोजक हेतु, तथा तेनुं निदर्शन-ए ज संसारप्रवृत्तिमां तेमनो मुख्य नियम हतो. प्रत्येक महत्त्वने प्रसंगे तेओनुं बलन तेनी सलाह लेवा तरफ थतुं; अने ते फकत सलाहनी ज खातर नहीं, पण एटला मटे के तेनी सलाह लीधा बिना कोइ पण महत्त्वनुं काम आरंभतुं तेओ अनुचित मानता. जे कंड काम तेओ माथे लेता तेमां-तेने ते पसंद छे, अने ते तेनां परिणामने महत्त्व आपे छे, ए प्रतीतिथां तेमनो उत्साह सविशेष सतेज थतो. * जे अनेक वावतोनुं शिक्षणसमये संपूर्ण स्फोटन कर्या वगर तेणे सूचन मात्र करैलुं, ते वावतो विषे तेने प्रश्न पूछवानो हवे तेमनो अधिकार थयो छे, एम लागतां तेमने संतोष थतो; पण कदाच एथी पण वधारे तेना जे अनुभाव अने छंहने लीधे तेओ तेना शिष्यो ज नहीं पण सहचरो छे एम लागतुं, तेने तेओ किमती गणता. वालकोना संबंधमां तेना वर्तननी अंदर जे उत्साह हमेशां बहार देखाई आवतो एम आगळ कहेलुं छे, ते आ नहणीना संबंधमां वधारे महत्त्वनो हतो. आ ओगगीशमी सद्दीना अभ्यासको गई सद्दीना अभ्यासकोथी जे नवीन विचारोने लीधे जुदा पडे छे, ते वधांमां तेनी कंड तेमना करतां ओडी प्रीति न हनी; अने ज्यारे ज्यारे तेओ व्यवहार के विवादथी कायर थइने थोटा दियस कगची रही आवता, त्यारेत्यारे तेमने अनुभव थतो, के 'भरशियाळानां ज्यारे भूमि पर सबळे हिम व्यापी रह्युं होय, अने आसपास वधुं निर्जाय अने नीरस थई ग्युं होय, त्यारे समुद्रतट पर फगनुं, अने महासागरना निरग्याथी अभिनवता अने चंचलतानो उपभोग करयो

કેવું આહ્વાદક છે !' * તેના સમાગમથી જ તેમનામાં શક્તિ અને તેજનું નવીન ફરણ પ્રકટ થઈ આવતું; અને તેની પાસેથી તેઓ પાછા જતા તે પછી પગ ઘણા વાલત સુધી જીવનમાં એક જાતની રસાલતા અને ઉત્કૃષ્ટતા લાગતી. અને સંસ્કારને લીધે તેમના વધા-વિચારોમાં તેની એટલી પ્રત્યક્ષતા ભાસતી, કે જ્યારે તેના મૃત્યુને લીધે તેઓ તેનાથી વિયુક્ત થયા, ત્યારે પણ તેમનો સંબંધ તેમને અત્રુટિત લાગેલો; અને અમૂલ્ય જીવન તથા અનંત સમાગમની ગંભીર પ્રતીતિમાં એ વિયોગનું તો તેમને પૂરેપૂરું ભાન પણ થયેલું નહીં."

૧૮. વ્યવચ્છેદક સંક્ષેપ.—ઉપર જે લખેલું છે તે પરથી સ્પષ્ટ થાય છે કે ડા. આર્નોલ્ડ કંઈ મોટો શિક્ષણશાસ્ત્રી નહીં, પણ મોટો શિક્ષક હતો; અને તેની મહત્તા તેના કોઈ એક ગુણમાંથી નહીં પણ તેના વધા-ગુણોમાંથી પ્રકટ થતી હતી. તેના ચરિત્રમાંથી જે ઉપદેશ લેવાનો છે, તેનો બુદ્ધિના કરતાં હૃદયની સાથે વધારે સંબંધ હોવાથી તેનું પૃથક્કરણ આપવું ઉચિત લાગતું નથી: વિચારો સંક્ષિપ્ત રૂપમાં દર્શાવી શકાય, પણ વૃત્તિઓ સંક્ષિપ્ત રૂપમાં દર્શાવવા જતાં તેમનું ગૌરવ પણ સંક્ષિપ્ત થવાનો ધાસ્તી છે.

* આ ટપમા ડા. આર્નોલ્ડને પોતાને જાણ પસંદ હતી.

પ્રકરણ ૧૮.

પ્રાચીન અને અર્વાચીન.

૧. સિંહાવલોકન: વિષયના પ્રદેશનું સ્પર્શીકરણ.—ઉપોદ્ઘાતમાં આપેલી યોજના પ્રમાણે અમે અત્યાર સુધીમાં પ્રખ્યાત શિક્ષકો અને ફિલસુફો શિક્ષણકલાની ઉન્નતિને માટે કેવી કેવી સૂચનાઓ આપી છે, અને પ્રયત્નો કર્યા છે, તેનું નિરૂપણ કરી ગયા. હવે પહેલાં જે કેટલીક સ્પષ્ટતા ન થઈ શકત અને હવે થઈ શકશે તે કરીને, અને શિક્ષકોના, ફિલસુફોના, અને સાધારણ જનસમાજના પ્રયત્નો પછી હાલ શિક્ષણની કેવી સ્થિતિ છે તે બતાવીને, તથા પ્રસંગોપાત્ત ફેરફારો સૂચવીને, અમે વિષયની સમાપ્તિ કરીશું.

અમે શિક્ષકો અને ફિલસુફોના વિચારો અને પ્રયત્નોનું જ નિરૂપણ કર્યું છે, અને તેને ‘શિક્ષણનો ઇતિહાસ’ એવું નામ આપ્યું છે. પ્રચલિત પરિભાષા પ્રમાણે એમ કહેવાય, કે આપેલો ઇતિહાસ ઘણે અંશે શિક્ષણકલાનો નહીં પણ શિક્ષણશાસ્ત્રનો છે. એ ઇતિહાસમાં શિક્ષણની કલ્પના ઉત્તરોત્તર વધારે સ્પષ્ટ થતી જતી દેખાય, તે પરથી શિક્ષણકલા ઉત્તરોત્તર સારી થતી ગઈ છે, એવું સિદ્ધ થતું નથી. અને આ હકીકત સ્મરણમાં ઠસાવવાની જરૂર છે. ઇતિહાસ બતાવે છે, કે ફિલસુફોની ઘણી સૂચનાઓનું વિલકુલ અનુસરણ થયું નથી; કેટલીકના શબ્દનું જ અનુસરણ થયું છે; થોડીકના શબ્દ અને હેતુ બન્નેનું અનુસરણ થયું છે. પણ થોડા અંશોમાં ઉન્નતિ થવાની સાથે વીજા અંશોમાં અવઃપાત થયો હોય, તો એકંદરે શિક્ષણકલાની ઉન્નતિ થઈ છે, એમ કહી શકાય નહીં.

આપણે જોઈએ છીએ, કે અમુક કલાઓમાં ઉત્તરોત્તર ઉન્નતિ જ થતી જાય છે; અને અમુક કલાઓમાં નથી થતી. યાંત્રિક કલાઓમાં ઉન્નતિ દેખાય છે; ચિત્ર, શિલ્પ, સંગીત, અને સાહિત્ય જેવી કલાઓમાં દેખાતી નથી. જો શિક્ષણકલાનું સ્વરૂપ એ પાછલી કલાઓના જેવું

ઠરે, તો તેમાં ઉત્તરોત્તર ઉન્નતિ થતી જ જોડે, એમ આપણાથી કહી શકાય નહીં; અને સ્વરૂપ એવું જ છે, એ સિદ્ધ છે. જે કલાઓનો દરેક જમાનામાં સુધરતાં જતાં અને એકઠાં થતાં જતાં ભૌતિક સાધનો પર ઘણો થોડો, અને નૈસર્ગિક શક્તિ પર ઘણો વધારો આધાર હોય, તેની ઉન્નતિને માટે કશો નિયમ હોઈ શકે નહીં; અને છે પણ નહીં.

એ જ પરથી લક્ષિત થાય છે કે અમુક અંશે કોઈ પણ કલામાં ઉન્નતિ થતી નથી; અને અમુક અંશે દરેક કલામાં થાય છે. નૈસર્ગિક શક્તિ નૈસર્ગિક હોવાને લીધે જ તેની ઉન્નતિને માટે કશો નિયમ નથી; અને નૈસર્ગિક શક્તિના અંશમાં કોઈ પણ કલાની ઉન્નતિ થઈ શકે નહીં. એથી ઝલટું દરેક જમાનામાં, સુધરતાં અને એકઠાં થતાં જતાં ભૌતિક સાધનો વારસામાં આપી શકાય તેવાં હોવાથી તેમની હમેશાં ઉન્નતિ થતી જાય છે; અને એ અંશમાં દરેક કલાની ઉત્તરોત્તર ઉન્નતિ થતી જાય છે. ભૌતિક સાધનોના મહત્ત્વવાળી કલાઓની હમેશાં ઉન્નતિ થાય છે, નૈસર્ગિક શક્તિના મહત્ત્વવાળી કલાઓની નથી થતી, એ સામાન્ય સિદ્ધાંત ઉપર કહ્યો, તે આથી વિરુદ્ધ નથી.

પણ જે પ્રમાણે ભૌતિક સાધનો સુધરતાં અને એકઠાં થતાં જાય છે, તે પ્રમાણે અમુક પ્રકારનું જ્ઞાન પણ વધારે સ્પષ્ટ અને એકઠું થતું જાય છે. એ જ્ઞાન તે શાસ્ત્રીય જ્ઞાન. વેકનના કહેવા પ્રમાણે દુનિયા ઉત્તરોત્તર ડાહી તો નથી થતી જતી, કારણકે વેકન પોતે જ વંતાવે છે તે પ્રમાણે હાથપણ જ્ઞાનથી ભિન્ન અને ઉચ્ચતર છે; પણ શાસ્ત્રીય જ્ઞાન વેશક વધતું જાય છે. નૈસર્ગિક કલાઓમાં શાસ્ત્રીય જ્ઞાન કદાપિ નૈસર્ગિક શક્તિના કરતાં વધારે કામ કરી શકતું નથી, તેથી કોઈ પણ પાછલી સદીના ઉત્તમોત્તમ ચિત્ર, શિલ્પ, કે કાવ્યની માફક તે સદીનું ઉત્તમોત્તમ શિક્ષણ પણ અદ્યાપિ પોતાની ઉત્તમોત્તમ પદવી રાખી શકે. પણ ચિત્ર, શિલ્પ, અને કાવ્યની માફક શિક્ષણમાં પણ ઘણા દોષો શાસ્ત્રીય જ્ઞાનથી દૂર કરી શકાય; અને જે રીતે ૧૦૦૦ વર્ષ પહેલાંનાં સાધારણ મકાનો અને વસ્ત્રોના કરતાં હાલનાં સાધારણ

મકાનો અને યંત્રો સારાં છે, તે રીતે સાધારણ શિક્ષણની પળ ઉત્પત્તિ થઈ શકે.

જો તેમ ન થતું હોત, તો આ વધું લખવાનું પળ ન રહેત. શિક્ષણના ઇતિહાસના જ્ઞાનથી શિક્ષકોને લાભ થશે એવી પ્રતીતિ વગર એ ઇતિહાસ લખાયો ન હોત. જો ઇતિહાસના જ્ઞાનથી લાભ છે, તો તત્સમ વધા જ્ઞાનથી લાભ છે, અને જો શિક્ષકને શાસ્ત્રીય જ્ઞાનથી લાભ છે, તો તે જ્ઞાન તેને આવશ્યક પળ છે.

પળ શિક્ષકને જે શાસ્ત્રીય જ્ઞાન આવશ્યક છે, તેને 'શિક્ષણશાસ્ત્ર' એવું નામ અપાઈ ગયેલું હોવા છતાં એવું નામ આપવાથી ઘણી ભૂલો થવાનો સંભવ છે. થોડા જ માસ પહેલાં ઇંગ્લંડનાં વધાં શિક્ષણ-વિષયક માસિકોએ પ્રો. મીકલજાને શિક્ષણનું શાસ્ત્ર છે જ નહીં એમ કહેલું, તેના પર મોટી ચર્ચા ચલાવી હતી. એ ચર્ચા છે-વટે 'શાસ્ત્ર' શબ્દના અર્થપરત્વે જ મતભેદ છે, એવા પ્રકારની દલીલથી ડહીઈ ગઈ હતી. હવે એટલું તો સ્પષ્ટ છે કે જે અર્થમાં પદાર્થવિજ્ઞાન, રસાયન, કે મૂસ્તર શાસ્ત્ર છે, તે અર્થમાં તો શિક્ષણ શાસ્ત્ર નથી જ. દરેક શાસ્ત્ર અમુક અસ્તિત્વવાળા પદાર્થનું પૃથક્કરણ કરે છે, અને તેના સંબંધી નિયમો શોધે છે; શિક્ષણશાસ્ત્રને તેવો કશો વિષય હોઈ શકે નહીં. અને શિક્ષણને શાસ્ત્રનું નામ આપનારા પોતે પળ તારી રીતે સમજે છે, કે એ સ્વતંત્ર શાસ્ત્ર નથી, પળ શારીરશાસ્ત્ર, માનસશાસ્ત્ર, વગેરેનો સમુચ્ચય છે. આમ હોય ત્યારે શિક્ષકને શાસ્ત્રનું નામ આપવાથી ભૂલો થવાનો સંભવ રહે જ. એ શ્રેણીએ તો ચિત્રકલાને માટે જે જ્ઞાન આવશ્યક છે તેને ચિત્રશાસ્ત્ર, અને શિલ્પને માટે જે આવશ્યક છે તેને શિલ્પશાસ્ત્રનું નામ આપી શકાય! તેમ કરવામાં 'શાસ્ત્ર' શબ્દના શોક્ષીનેને દૃષ્ટાપત્તિ હોય, તોપણ શાસ્ત્રીય શોધકોને છે જ નહીં. કલાઓમાં શાસ્ત્રીય જ્ઞાનની પદ્ધતી સર્વથા ગૌણ છે, અને ક્રિયાશક્તિનું જ પ્રાધાન્ય છે. શાસ્ત્ર અને કલાના સ્પર્શો મિત્ર છે; અને તે પ્રાપ્ત કરવાની તેમની

પદ્ધતિઓ પણ ભિન્ન છે. શિક્ષણનું શાસ્ત્રીય જ્ઞાન શાસ્ત્રની પદ્ધતિથી આપવામાં આવે તેથી સર્વથા હાનિ જ છે. એ શાસ્ત્રીય જ્ઞાન શિક્ષણ-કલામાં ઉપયોગી કરવાનું છે એ નિરંતર દૃષ્ટિમાં રાખીને તે અપાયું હોય, ત્યારે જ ફલપ્રદ નીવડી શકે. શાસ્ત્ર સંન્યાસીની માફક સ્વતંત્ર અને વિરક્ત છે; કલા ગૃહસ્થની માફક સંવદ્ધ અને અનુરક્ત છે; અને સંન્યાસીથી જેમ ગૃહસ્થ ઉચ્ચતર છે, તે પ્રમાણે કલા શાસ્ત્રથી ઉચ્ચતર છે. ગૃહસ્થ થનાર વાલકને જો સંન્યાસીની માફક કેલ-વવાથી લાભ થાય, તો જ શિક્ષણકલાના શાસ્ત્રીય જ્ઞાનને શાસ્ત્રની માફક શીખવવાથી લાભ થાય.

શિક્ષણકલામાં તેનું શાસ્ત્રીય જ્ઞાન કેટલી મદદ આપી શકે? પ્રો. મીકલજૉન કહે છે કે રંગના શાસ્ત્રીય જ્ઞાનથી જેટલી ચિત્રકલાને મદદ મળે તેટલી જ શિક્ષણના શાસ્ત્રીય જ્ઞાનથી શિક્ષણકલાને મળે છે, તે વેશક હોય છે. કયો રંગ કેવી રીતે ઉત્પન્ન થાય છે, એ જાણવાથી તે ક્યાં વાપરવો તેની ખબર નથી પડતી એ સ્પષ્ટ; પણ કઈ શક્તિ ક્યારે પ્રસ્ફુટિત થાય છે, તે જાણવાથી તે ક્યારે વાપરવી તેની ખબર પડે છે. અને સામાન્ય રીતે ઉત્પાદનાત્મક કલાઓમાં વધુ નવું જ ઉત્પન્ન કરવાનું હોવાથી અસ્તિત્વનું જ્ઞાન જેટલું ઉપયુક્ત થઈ શકે, તેના કરતાં સંવર્દનાત્મક કલાઓમાં જેનું અસ્તિત્વ હોય તેનું જ સંવર્દન કરવાનું હોવાથી અસ્તિત્વનું જ્ઞાન અર્થાત્ શાસ્ત્રીય જ્ઞાન વધારે ઉપયુક્ત થઈ શકે છે. વીજી તરફ જોઈએ, તો વૈદ્યકનું શાસ્ત્રીય જ્ઞાન વૈદ્યને જેટલું ઉપયોગી થઈ પડે, તેટલું શિક્ષણનું શાસ્ત્રીય જ્ઞાન શિક્ષકને થઈ પડતું નથી. (કારણ એ છે કે શરીરના સંબંધમાં મનુષ્યો લગભગ સમાન, અને મનના સંબંધમાં વધા થોડાઘણા અસમાન હોય છે; અને શરીર સંબંધી શાસ્ત્રીય જ્ઞાન મેલવવામાં જે મુશ્કેલી છે, તેના કરતાં મન સંબંધી શાસ્ત્રીય જ્ઞાન મેલવવામાં ઘણી વધારે મુશ્કેલી છે.) એટલે કે શિક્ષણના શાસ્ત્રીય જ્ઞાનની શિક્ષકને જે આવશ્યકતા છે, તે ચિત્રકલાને રંગના શાસ્ત્રીય જ્ઞાનની છે તેના કરતાં વ-

ધારે, અને વૈદ્યકને શરીરના શાસ્ત્રીય જ્ઞાનની છે તેના કરતાં ઓછા છે.

૨. શિક્ષણની સ્થિતિ.—હવે પ્રશ્ન એ છે કે અત્યાર સુધીમાં મલેલા શાસ્ત્રીય જ્ઞાનથી શિક્ષણકલાની કેટલી ઉન્નતિ થઈ છે? કોઈ પણ અંશમાં ઉન્નતિ થઈ છે કે નહીં? પ્રાચીન અને અર્વાચીન શિક્ષણ-કલામાં શો ભેદ છે?

આ પ્રશ્નનો સંતોષકારક ઉત્તર આપવામાં વેહદ મુશ્કેલી છે. એક તો ઇટલા માટે કે શિક્ષણ સંબંધી વધું શાસ્ત્રીય જ્ઞાન વધા શિક્ષકોને મળેલું નથી; અને મળી શકે પણ નહીં. શાસ્ત્રીય જ્ઞાન વારસામાં આપી શકાય છે એમ અમે કહ્યું છે, તે ઇતર જ્ઞાનની સાથે સરસામર્મીમાં જ સ્વદં છે. શાસ્ત્રીય જ્ઞાન પણ તે શોધનારા-ઓના મનમાં હોય તેવા રૂપમાં પુસ્તકોમાં ઉતરતું નથી; અને પુસ્તકો-માંથી પણ સર્વ પોતપોતાની શક્તિ પ્રમાણે જ ગ્રહણ કરી શકે છે. જ્ઞાન એકદું થતું જાય છે, તેનો અર્થ ઇટલો જ કે પુસ્તકો એકટાં થતાં જાય છે; ઇટલે કે વ્યક્તિઓમાં જ્ઞાન એકદું થઈ શકે એમ છે, એકદું થતું જાય છે એમ નહીં. યુરપના શિક્ષકોને માટે કદાચ સામાન્ય રીતે એમ કહી શકાય કે તેમને યુરપમાં પ્રાપ્ત થયેલું. શિક્ષણ સંબંધી શાસ્ત્રીય જ્ઞાન સુલભ છે; પણ આપણા હિંદુસ્તાનના શિક્ષકોને તો તે થોડું જ મળ્યું છે, અને મળી શકે તેમ છે. વળી શિક્ષણની સ્થિતિ પણ જૂદા જૂદા દેશોમાં જૂદી જૂદી છે; અને વધા દેશોનાં શિક્ષણની સ્થિતિને માટે સામાન્ય નિર્દેશો આપવામાં મુશ્કેલી છે. તોપણ હિંદુસ્તાન અને વિશેષે કરીને ગુજરાતમાં શિક્ષણની સ્થિતિ કેવી છે, તે વતાવવાની આવશ્યકતા ઇટલી વધી છે, કે શિક્ષણના ઇતિ-હાસનો મુખ્ય પ્રદેશ યુરપમાં જ હોવા છતાં અમારે તે સંબંધી અહીં વિવેચન કરવું પડે છે. અને એક દૃષ્ટિએ જોતાં તેવા વિવેચનમાં અંયો-ગ્યતા નથી. અમારો હેતુ માત્ર શાસ્ત્રીય જ્ઞાનની સંવૃદ્ધિ થયા છતાં કલાથી ઉન્નતિ થઈ નથી, એ વિરોધ પ્રદર્શિત કરવાનો નથી, ઇતિ-

હાસિના અભ્યાસીને વીજે સ્થલેથી શાસ્ત્રીય જ્ઞાન મળે તે પછી એ દૃષ્ટિએ પોતાની આસપાસ કેવી સ્થિતિ છે તેની પણ પરીક્ષા કરવાનો હક છે. અને એ પરીક્ષાથી ઘણો લાભ છે. યૂરપના શિક્ષણસંબંધી વિચારો જોયા પછી યૂરપમાં શિક્ષણની શી સ્થિતિ છે, એ જાણવાથી વેશક વહુ લાભ છે; પણ વધારે લાભ એ વિચારોની મદદથી આપણી સ્થિતિ યોગ્ય રીતે સમજવામાં છે. તોપણ અમે પ્રાયશઃ વધા, દેશોને લાગુ પડે તેવી વાવતો જ બતાવીશું; અને કશિત્ આ દેશને જ લાગુ પડે તેવી હકીકત કહેવામાં આવે, તો તેવે સ્થલે ક્ષમાની આશા રાખીશું.

ત્યારે પ્રાચીન અને અર્વાચીન શિક્ષણમાં પહેલો ભેદ તો આપણા વૃદ્ધો ઘણી વાર બતાવે છે તે જ છે. તેઓ કહે છે કે જૂના વયતમાં વાલકો વહુ ભળતા નહીં, પણ રમતો રમતા અને સશક્ત થતા; હાલ ઘણાંક નિશાલે જાય છે, અને ત્યાં શારીરિક કેલ્વર્ણીને માટે નહીં જેવી વ્યવસ્થા હોવાથી તેઓ નિર્બલ અને ઉત્સાહરહિત થઈ જાય છે. પણ શારીરિક આરોગ્ય અને શક્તિ માનસિક આરોગ્ય અને શક્તિને માટે સુદ્ધાં આવશ્યક છે. મૉન્ટેને લખ્યું છે, કે “મનને સશક્ત કરવાને સ્નાયુઓને પણ સશક્ત કરવા જોઈએ;” અને રૂસોએ કહ્યું છે, કે “શરીર અશક્ત હોય તેમ તે હુકમ ચલાવે છે, અને સશક્ત હોય તેમ હુકમને તાવે રહે છે.” સ્વદં જોતાં શરીરને અશક્ત થવા દેવું એ એક પાપ છે, કારણકે તેથી પાછળના જમાનાઓને પણ દુઃખ ભોગવવું પડે છે.* આ નુકસાન ઇટલું વધું છે કે કેલ્વર્ણીમાં થોડી હાનિ થાય તોપણ તે દૂર કરવું જોઈએ. પણ શારીરિક કેલ્વર્ણીને વચત આપવાથી વીજી કેલ્વર્ણીને કશી હાનિ થવાની નથી.

* સંતતિ ઉપર થતી અસરના વિચારથી આપણા આચરણનું ગૌરવ અતિશય વધી જાય છે. પ્રસંત વિષય શારીરિક અશક્તિનો છે, અને તેનાં પરિણામને માટે પુરાવાની જરૂર નથી. પણ નીતિના સંબંધમાં સંતતિનાં પ્રમાણો ઘણી વાર વહુ જાણવા લાયક હોય છે. એમ કહેવાય છે કે જૂક્સ નામના કુટુંબનો એક પુરુષ દારૂડિયો હતો, તેની પ્રજામાં ૨૫ વર્ષની અંદર ૨૪૮ વિમાર, ૯૦ વેડ્યાનો ધદો કરનાર, અને ૨૦૦ છોરી તથા છૂન કરનાર છી; પુરુષો એકઠા થયેલાં !

પાશ્ચાત્ય દેશનાં વાલકોની સ્થિતિ આપણા જેટલી खराब નથી; તેમની શારીરિક અને માનસિક વસ્ત્ર પ્રકારની કેલવળી આપણાથી ચડિયાતી છે. માત્ર કવાયત જેવી એક ન્હાની વાવત પળ આપણી નિશાલ્કોમાં દાखल કરવામાં આવે, તો શારીરિક કેલવળીથી વીજી કેલવળીને પળ કેટલો વધો લાભ છે, તેની खबर પડે.

વીજું અને ઘણું વધારે મહત્ત્વનું નુકસાન એ છે કે પારમાર્થિક ધર્મગુરુઓના હાથમાંથી શિક્ષણનું કામ આર્થિક જ્ઞાનગુરુઓના હાથમાં આવતાં વધી પ્રજાઓની ધર્મવૃત્તિ અને નીતિને મોટી હાનિ થઈ છે. આપણા દેશમાં તો ધર્મતો ગંભીર વૃત્તિ ઘણાં શતકોથી નાશ પામી છે, તેથી આપણને થયેલી હાનિ પાશ્ચાત્ય દેશોના જેટલી નથી. પણ એ દેશોમાં ધર્મ અને નીતિની અવદશાથી ઘણાં ગંભીર સ્ત્રીપુરુષોને ચિંતા થવા લાગી છે; અને શિક્ષણનું કામ રાજ્યોએ હાથમાં લીધું, એટલે તેના શા ઉપાયો યોજવા તેનો વિચાર થવા માંડ્યો છે. પ્રશિયામાં શિક્ષણનું કામ રાજ્યના હાથમાંથી વિલકુલ નહીં લેવાને માટે હીલચાલ ચાલે છે; અને એ જ ઉદ્દેશથી સ્થપાયેલી વર્લિનની એક સભામાં કેટલાએક પ્રખ્યાત માણસો પણ મળ્યા છે. બેશક આપણે ત્યાં તો ત્રિવિદ્યા જ્ઞાહેનશાહતની પહેલાં કેલવળીની વિલકુલ વ્યવસ્થા હતી જ નહીં એમ કહીએ તો ચાલે; તેથી આપણે એવા વિચારોને અનુમોદન આપવાને હજી ઘણી વાર છે.

આની વિરુદ્ધ ઘણી વાર એમ કહેવામાં આવે છે કે અર્વાચીન શિક્ષણના વ્યવસ્થાપકોએ વીજું કંઈ નહીં તો દેશના મોટા ભાગને વાંચતાંલખતાં શીખવ્યું છે, અને એટલી કેલવળીથી પણ ગુન્હાઓ ઓછા થતા જશે, એવી સુલેથી આશા રાખી શકાય; કારણકે ગુન્હેગારોનાં પત્રકો તપાસતાં તેમાંના ઘણાંખરા વિલકુલ કેલવળી વગરના માલુમ પડે છે. આ વિચાર એટલો વધો પ્રચલિત છે કે ઘણી વાર તેને માટે આધાર માગવામાં આવતો જ નથી; અને કોઈ વાર આવે છે, તો ગુન્હેગારોનાં પત્રકોનો આધાર રજુ કરવામાં આવે છે;

તથા તેમાં થતો અનુમાનદોષ કોઈ પકડી શકતા નથી. પણ તેવા-
ઓની ભૂલ વતાવતાં હર્વર્ટ સ્પેન્સરે બરાબર કહ્યું છે, કે “લોકો જેઓ
વાંચતાંલેખતાં જાણતા હોય તેવા અને જેઓ ન જાણતા હોય તેવા
ગુન્હેગારોની સંખ્યા સરખાવે છે; અને નહીં જાણનારની સંખ્યા વધારે.
માલુમ પડવાથી ‘અજ્ઞાન એ ગુન્હાઓનું કારણ છે,’ એવું અનુમાન
સ્વીકારી લે છે. પણ તેમને એટલું સૂઝતું નથી, કે એવી રીતે અને
એવાં જ પત્રકો પરથી તો એમ પણ સિદ્ધ કરી શકાય, કે અસ્તંત
રહેવાથી, અથવા ગેદાં કપડાં રાખવાથી, અથવા ચરાબ હવામાં
રાત્રિ ગાઢવાથી મનુષ્ય ગુન્હા કરવા પ્રવૃત્ત થાય છે!” અને ડા.
ડેપર વેંધક લેખે છે, કે “માત્ર વાંચનલેખન જેટલા પ્રાથમિક
શિક્ષણનું તો ગુન્હાઓ ઘટાડવાનું નહીં, પણ વધારવાનું બલણ છે.”

અને હાલ ઘળાચરાને માત્ર વાંચનલેખનનું જ શિક્ષણ મળે છે, એ
નિર્વિવાદ છે.

પણ શિક્ષણની ચરેચરી કેવી સ્થિતિ છે તે બરાબર જાણવાને માટે
શિક્ષકોની કેવી સ્થિતિ છે તે જોઈએ.

૩. શિક્ષકોની સ્થિતિ—શિક્ષકની યોગ્યતાને માટે જૂની કલ્પના
એવી છે કે જે વિદ્વાન હોય તે સારો શિક્ષક થઈ શકે. પ્રાચીનો
વિદ્વત્તા અને શિક્ષણશક્તિ વચ્ચે સ્પષ્ટ ભેદ કરતા ન હતા. સંસ્કૃત
જિજ્ઞાસુઓ હાલ પણ જે શાસ્ત્રી સર્વથી વધારે શાસ્ત્રવિત્ કહેવાંતો
હોય તેની જ પાસે અધ્યયન કરવાની અપેક્ષા રાખે છે. અને સંસ્કૃત
જિજ્ઞાસુઓ જ એ ભૂલ કરે છે એમ નથી. આપણે ત્યાં તો કેળવણી
ચાતામાં પણ એવો જ વિચાર પ્રવર્તતો જણાય છે કે જે સારો પંડિત
હોય તે સારો શિક્ષક થઈ શકે. ઇંગ્લિશ પાઠશાળાઓમાં શીખેલા
વી. એ., એમ. એ., વગેરે ઉપાધિધારીઓની તેમની ઉપાધિઓ ઉપરથી
જ શિક્ષણયોગ્યતા સ્વીકારી લેવામાં આવે છે. પ્રાથમિક શાળા-
ઓના શિક્ષકોને માટે શાળાઓ છે; હાઈસ્કૂલોના શિક્ષકોને માટે
નથી, અને પ્રાથમિક શાળાઓના શિક્ષકોના સંબંધમાં પણ પરીક્ષા

લેવાની પદ્ધતિ બહુધા એવી છે કે પરીક્ષકો સામાન્ય વિદ્યતા પરથી જ શિક્ષણશક્તિની તુલના કરે છે એવું સમજાય.

પણ એમ થોડાં વચ્ચેથી માલુમ પડે છે કે સફળ શિક્ષણને માટે વિદ્યતા કરતાં કંઈક વધારે યોગ્યતાની જરૂર છે. સારા શિક્ષકો થવાને માટે શિક્ષકો વિષયો જાણવા એ જ વસ નથી, પણ તેની સાથે તે વિષયો શીખવવાની શ્રેષ્ઠ પદ્ધતિઓ સુઢાં જાણવાની તેને જરૂર છે. આ સત્ય—જે કંઈ કામ કરવાનું હોય તે કરતાં પહેલાં તે કેમ કરવું એ દરેક કરનારે શીખવું જોઈએ,—એ શિક્ષણના સંબંધમાં સમગ્ર જન-સમાજને હમણાં જ પ્રતીત થયેલું હોવા છતાં સામાન્ય રૂપમાં તો ૨૦૦૦ વર્ષ પહેલાં મૂકાયું હતું. સાંક્રેટીસનાં સ્મરણીયોમાં પ્લેનોફન નીચેની હકીકત આપે છે:—યૂથોડેમસ એ એક મિથ્યાભિમાની અને મહત્વા-કાંક્ષી તરુણ હતો. તેને નગરના શાસનમાં ભાગ લેવાની ઘણી અભિ-લાષા હતી; પોતાની વયના તરુણોના કરતાં પોતે ઘણો વધારે ડાહ્યો છે, એમ વતાવવાને તેણે ઘણાં પુસ્તકો એકઠાં કર્યાં હતાં; અને એ પુસ્ત-કોથી તે અંથન્સનો શાસક થવાને અને રાજકીય વાવતોમાં સલાહ આપવાને યોગ્ય છે એમ સિદ્ધ કરી આપવાની તે આશા રાખતો હતો. સાંક્રેટીસને આ અજ્ઞાન અને મિથ્યાભિમાની તરુણને અભિમાન ઉતાર-વાની જરૂર લાગી. પ્રસંગ તરત જ મઢી આવ્યો. યૂથોડેમસ પોતાના કેટલાકેક ખુશામતઘોર મિત્રોની સાથે એક લગામો વનાવનારની દુકાને બેઠો હતો, ત્યાં સાંક્રેટીસ જઈ ચડ્યો; અને બોલ્યો, “મેને લાગે છે કે યૂથોડેમસે પોતાના પહેલા ભાષણની તૈયારી કરી મૂકી છે, અને હું ધારું છું કે તે નીચે પ્રમાણે શરૂ કરશે: અહો ! અંથન્સવાસીઓ, હું કોઈ પણ માણસ પાસેથી કદાપિ કશું પણ શીખ્યો નથી; તેમ જ જેઓ વાણી અને ક્રિયામાં કુશલ કહેવાય છે તેમની સાથે મેં વાતચિત્ત કરી નથી; અને કોઈ પણ સુજ્ઞને મારા ગુરુનું પદ આપવાની મેં દરકાર કરી નથી; મેં એથી ઝલટું જ કર્યું છે: એટલેકે હું કોઈ માણસ પાસેથી કશું શીખ્યો નથી, એટલું જ નહીં પણ તેવું દેખાય

પળ નહીં તે માટે મેં સમાજ લીધી છે; અને તોપણ—કશા પૂર્વચિંતન વગર મને જે સલાહ સૂઝે તે તમને આપવાને હું તત્પર છું.” પછી સૉક્રેટીસ એ માપણનો નીચે પ્રમાણે પરિહાસ કરે છે: “અહો! અંથન્સ-વાસીઓ, હું કદાપિ કોઈ માણસ પાસેથી વૈદ્યક શીખ્યોં નથી, અને કોઈ પળ વૈદ્યને મારા ગુરુનું પદ આપવાની મેં દરકાર કરી નથી; મેં એથી ઇલટું જ કર્યું છે: એટલેકે હું કોઈ માણસ પાસેથી કશું શીખ્યોં નથી, એટલું જ નહીં પળ તેવું દેખાય પળ નહીં એ માટે મેં સમાજ લીધી છે; અને તોપણ—તમે મને વૈદ્યની પદવી આપો એમ હું ઇચ્છું છું, કારણકે હું તમારા પર પ્રયોગો કરીને જાણવાનું જાણી લઈશ.” ઝેનોફન કહે છે કે આવા પ્રકારની, શરૂઆત, સાંભળીને વધા હસી પડેલા.

સૉક્રેટીસે આ વિચાર ૨૦૦૦ વર્ષ પહેલાં પ્રકટ કરેલો, છતાં શિક્ષણકલામાં તેની આવશ્યકતા ૧૦૦ વર્ષથી જ સમજાઈ છે; અને પદ્ધતિનું જ્ઞાન આવશ્યક ગણાવા લાગ્યું છે. શિક્ષકની યોગ્યતા સંબંધી આ બીજી કલ્પના શિક્ષણપદ્ધતિશાળાઓમાં પ્રદર્શિત થાય છે. એ શાળાઓનો હેતુ વિષયોનું અને તે શીખવવાની સારામાં સારી પદ્ધતિઓનું જ્ઞાન આપવાનો છે.*

પળ ધીમે ધીમે શિક્ષકની યોગ્યતાની કલ્પના એથી પળ ઉચ્ચત્તર થઈ છે. એ કલ્પના એવી છે કે શિક્ષકે વિષયો અને તે શીખવવાની

* હેતુ એવી છે તોપણ સૉક્રેટીસ જે મૂલનો પરિહાસ કરે છે તેવી મૂલ શિક્ષણપદ્ધતિ-શાળાઓમાં નથી થતી એમ નથી. આપણા દેશમાં તો ઘણે સ્થળે નવા શિષ્યગુરુઓને પદ્ધતિનું કશું જ્ઞાન આપ્યા વગર દાંસલ થાય ત્યારથી જ શિક્ષણાનુભવશાળામાં મોકલી આપવામાં આવે છે. મૂલ વૈદ્યકની પાઠશાળાના વિદ્યાર્થીઓને હસ્તિતાલના દરદીઓને દવા આપવા મોકલવાના જેવી જ છે; પળ જોખમ ઘર્ષાવાર ઓછું લાગે છે. નિશાળોમાં અપાતી માનસિક પોષણ અને વ્યાધિઓની ઔષધિઓ કશો ગુણ ન કરે, અને શક્તિ ન આપે, તોપણ મર્યાદા જવલે જ નીવડે છે. સરેસર જોતાં તો નિશાળોમાં જે શક્તિશીલતા થાય છે તેની જ્ઞાન વેદ છે; અને શરીરના વૈદ્યોની પાઠશાળાઓના કરતાં મનના પોષકો અને વૈદ્યોની પાઠશાળાઓ (શિક્ષણપદ્ધતિશાળાઓ) ઉચ્ચતર ગણાવા લાગે. તે પહેલાં તે સમજાવાની નથી.

પદ્ધતિઓ જાણવી વસ નથી, પણ તેની સાથે તેને એ પદ્ધતિના આધાર-
ભૂત સિદ્ધાંતો પણ જાણવાની જરૂર છે. વીજા શસ્ત્રોમાં વોલીએ તો
હવે એવું સમજાવા માંડ્યું છે કે શિક્ષકો શું શીખવવું અને કેવી રીતે
શીખવવું એ જ જાણવું વસ નથી; પણ તેની સાથે જે શીખવવાનું છે તે
શા માટે અને જેવી રીતે શીખવવાનું છે તેવી રીતે શા માટે શીખવ-
વાનું છે તે પણ જાણવાની તેને જરૂર છે.

શિક્ષણશક્તિની આ છેલ્લામાં, છેલ્લી કલ્પના પણ માત્ર વૃદ્ધિવિષયક
છે એ સ્પષ્ટ છે. નીતિ અને ધર્મની કેલવળીને તેથી શી હાનિ થઈ છે
તે અમે સૂચવ્યું છે. પણ માત્ર જ્ઞાનની દૃષ્ટિએ જોતાં પણ તે અપૂર્ણ છે.
એ કલ્પનામાં શિક્ષણક્રિયામાં શિષ્યના જ્ઞાનનું જે મહત્ત્વ છે તેનો
વિલકુલ સમાવેશ થતો નથી. શિક્ષકને વાલકના મનનું—માનસશા-
સ્ત્રનું—જ્ઞાન હોય તો જ તે તેના પર યોગ્ય ક્રિયા કરી શકે. પણ મા-
નસશાસ્ત્ર યુરોપની પણ થોડી જ શિક્ષણપદ્ધતિશાળાઓમાં શીખ-
વાય છે; અને આપણે ત્યાં તો વિલકુલ શીખવાતું નથી.

શિક્ષણશક્તિની પ્રચલિત કલ્પના આ પ્રમાણે ઘણી અપૂર્ણ છે. અને
છતાં તેને અનુરૂપ પણ શિક્ષકો તૈયાર થાય છે? આપણે શિક્ષકો
અહીં અને કેવી રીતે તૈયાર થાય છે તે તપાસીએ.

૯. શિક્ષણપદ્ધતિશાળાઓ.— શિક્ષકની યોગ્યતાની કલ્પના
ઉપર પ્રમાણે (જ્ઞાનના સંબંધમાં) ઉચ્ચતર થતાં સ્વાભાવિક રીતે જ શિ-
ક્ષકોને માટે શાળાઓનો ઉદ્ભવ થવો જોઈએ એમ સમજી શકાય
છે. શિક્ષકો સારા હોય તો જ શિષ્યોને સારી કેલવળી આપી શકાય,
એ સમજવાને માટે ધ્યાન વિચારનો નહીં, પણ ધ્યાન રાખવાની જ
જરૂર હતી. શિક્ષકોને પોતાના કામને માટે કેલવળી આપવામાં આવે
તો જ તેમાંના ઘણાંક તે માટે યોગ્ય થઈ શકે એ પણ સહજ મા-
લુમ પડ્યું હશે. અને એ પ્રમાણે શિક્ષણપદ્ધતિશાળાઓની સ્થાપના
થઈ હશે. એ સ્થાપના કરનારાઓને જે મોટી આશાઓ હોવી જોઈએ,
અને હશે જ, તે પાર પડી છે? નથી પાર પડી, તો શા માટે?

एक कारण तो ए छे के शिक्षणपद्धतिशाळाओनो उद्देश तेना शिक्षको गमे तेदली पूर्णताथी समजता होय तोपण तेमनाथी ते सफल थई शके तेम नथी. ज्ञान आपवाना करतां शक्ति आपवानुं काम घणुं वधारे दुर्घट छे; अने नैसर्गिक शिक्षणशक्ति न होय तो ते घणी बार आपी शकाती नथी. शिक्षणकलानुं वहुमूल्य गमे तेदलुं ओछुं होय, तोपण ते सर्वथी ऊंचा प्रकारनी कला छे; अने तेमां थोडा ज नैपुण्य मेळवी शके तेम छे. योजना गमे तैवी योग्य होय तोपण शिक्षणपद्धतिशाळाओ जेवा जोइए तेवा शिक्षको तैयार करी शके ए वस्तुस्थितिमां अशक्य छे.

पण योजना सुद्धा घणे अंशे अयोग्य छे. शिक्षकोने पद्धतिओ शीखवामां आवे छे; पण पद्धतिओ शोधवानी शक्ति तेमने आपवामां आवती नथी. तेमने सूचना करवामां आवे छे के तेमनुं कर्तव्य बालकोनी अंतःस्थित शक्तिओने प्रस्फुटित करवानुं छे; पण तेमनी पोतानी अंतःस्थित शक्तिओ प्रस्फुटित करवामां आवती नथी; तेमने कहेवामां आवे छे के ज्ञान नहीं पण शक्तिओ ज इष्ट छे, अने ते छाता तेमने तो ज्ञान ज आपवामां आवे छे. उद्देश मात्र शिक्षको ज तैयार करवानो होवाथी शिक्षको तैयार थता नथी. सामान्य संस्कार आपवा तरफ के जिज्ञासा विस्तृत करवा तरफ कशुं ध्यान अपातुं नथी. शिक्षकोने केळवणी शुं ए शीखवामां आवे छे, पण तेओ पोते बिलकुल केळवाता नथी. तेमनी दृष्टिमर्यादा संकुचित थई जाय छे; तेमनो उद्देश अधोगामी थाय छे; अने पोतानी किंमत परीक्षार्थी ज निर्णीत थयेली होवाथी स्वाभाविक रीते परीक्षाने ज तेओ पोताना कामनी कसोटी मानी ले छे.

५. शिक्षणानुभवशाळाओ.—शिक्षणानुभवशाळा के जे दरेक शिक्षणपद्धतिशाळांमां आवश्यक अंग गणाय छे, ते शिक्षणकलानी अधोगतिनी पूर्णता करे छे. 'करवानां काम करवाथी आवडे छे' ए एक गंभीर सत्य छे, एटले के एनो अर्थ एटलो गंभीर छे के ते

સમજવાને ઘણો વિચાર કરવો પડે છે. આગલ કહેલું છે તે પ્રમાણે ' (કશું જાણ્યા વગર) દવા આપવાથી (દરદીને ઘટે તેવી) દવા આપતાં આવડે છે ' એ રીતે તેનો અર્થ સમજવાનો નથી. કામ કરવાથી કામ કરવાની શક્તિ આવે છે એ ખરું છે, પણ જે શક્તિ કામ કરે છે તે જ શક્તિ કેલવાય છે. શિક્ષણાનુભવશાળામાં શીખવવાથી શીખવવાની શક્તિ આવે છે, એ હકીકત ' શીખવવાની શક્તિ ' એટલે શું એ સ્પષ્ટ કર્યા પછી જ સ્વીકારી શકાય તેમ છે. હાથમાં ચોપડી લઈને ઓંકરાઓ ઘેરથી ગોલી લાગ્યા છે કે નહીં એ તપાસવું એ જો શીખવવું કહેવાતું હોય, તો વેશક એ પ્રમાણે કર્યા કરવાથી શીખવવાની શક્તિ—એટલે ઓંકરાઓ ઘેરથી ગોલી લાગ્યા છે કે નહીં તે તપાસવાની શક્તિ આવે છે—વધતી જાય છે. ઓંકરાઓને હકીકત કહી જવી એ જો શીખવવું કહેવાતું હોય, તો વેશક એમ કર્યા કરવાથી શીખવવાની શક્તિ—એટલે ઓંકરાઓને હકીકતો કહી જવાની શક્તિ આવે છે.—વધતી જાય છે. અમુક ક્રિયાઓ કરી વતાવીને અને અમુક હકીકતો કહી વતાવીને ઓંકરાઓ પરીક્ષામાં પસાર થઈ શકે એવું કરવું એ જો શીખવવું હોય, તો વેશક એ પ્રમાણે કર્યા કરવાથી શીખવવાની શક્તિ એટલે અમુક ક્રિયાઓ કરી વતાવીને અને અમુક હકીકતો કહી વતાવીને ઓંકરાઓ પરીક્ષામાં પસાર થઈ શકે એવું કરવાની શક્તિ આવે છે—વધતી જાય છે. પણ ઑરસ્ટોટલે ઘણી વખત પહેલાં સમજાવ્યું છે, કે દરેક વસ્તુનું તેના કામ પ્રમાણે જ રૂપ વંધાય છે; અને સારાં કામ કરવાથી જ સારી ટેવ પડે છે. શીખવવાથી શીખવવાની શક્તિ આવે છે તે ખરું છે; પણ खराब રીતે શીખવવાથી खराब રીતે શીખવવાની જ શક્તિ આવે છે, અને उत्तरोत्तर સારી રીતે શીખવવાના પ્રયત્નથી જ उत्तरोत्तर સારી રીતે શીખવવાની શક્તિ આવે છે. શિક્ષણાનુભવશાળામાં સારી ટેવો પડે છે એમ કોનાથી કહી શકાશે? એક જ પ્રકારનું કામ કરવાથી સારી ટેવો ન પડે તો खराब પડે તેની કોનાથી જા

પડાશે ? શિક્ષણાનુમવશાલાઓ ઘણે અંશે હાનિ જ કરે છે તેની પણ કોનાથી ના પડાશે ?

વેશક આ સંબંધમાં આપણા દેશની જેટલી અધોગતિ છે, તેટલી પાશ્ચાત્ય દેશોની નથી. અને તોપણ પાશ્ચાત્ય દેશોની જેટલી અધોગતિ છે તે વતાવવાને આ સ્થળે એકવે પ્રમાણો આપવાની જરૂર છે. આપણે કેલવળીમાં પાશ્ચાત્ય દેશોથી—ઉદાહરણ તરીકે ઇંગ્લંડથી—પછાત છીએ, એમ સર્વ સ્વીકારે છે; તેથી ઇંગ્લંડમાં જ જેટલી અધોગતિ છે તેનાં પ્રમાણો આપ્યા પછી આપણી અધોગતિ છે એમ કહેવામાં મિથ્યા-રોપ લાગશે નહીં.

ઇંગ્લંડમાં પણ શિક્ષણપદ્ધતિશાલામાં દાખલ થતા વિદ્યાર્થીઓએ વધા વિષયોનું સંતોષકારક જ્ઞાન મેલવેલું હોતું નથી. તેમને શિક્ષણનો અનુભવ મેલવવાની સાથે સાથે વિષયોનું જ્ઞાન પણ મેલવવું પડે છે. પરિણામે તેમના શરીરને અને અભ્યાસને હાનિ પહોંચે છે. કેલવળી સંબંધી ૧૮૮૨ ના કાયદાની અંદર પરીક્ષકોને સૂચનામાં લખ્યું છે, કે “શિક્ષણપદ્ધતિશાલાની પ્રવેશક પરીક્ષા લેનારાઓ અને એ શાલાના શિક્ષકો પોતાનો અફસોસ જાહેર કરે છે, કે ઉમેદવારો આવે છે ત્યારે તેમને ગણિત, ભૂગોળ, વ્યાકરણ અને ઇતિહાસનું માત્ર નહીં જેવું જ્ઞાન હોય છે.” ઈથી કરીને શિક્ષણકલા ઉપર જોડે તેટલું ધ્યાન આપી શકાતું નથી; અને સામાન્ય વિષયો શીખવવા પડે છે. એ વિષયોમાં પણ વિદ્યાર્થીઓ સાદું શીખે છે એમ નથી; અને કેલવળીના કમિશનરો પોંતે કબૂલ કરે છે, કે “(શિક્ષણપદ્ધતિશાલાઓમાં) એ વિદ્યાર્થીઓને જે શિક્ષણ મળે છે તેથી તેઓનું મિથ્યાભિમાની અને દાંભિક થવાનું વલણ થાય છે; અને તેમને અપાતું જ્ઞાન પણ એવા પ્રકારનું છે કે જે માત્ર ગોંધણનું રૂપ પકડે એવો સંભવ છે.” મૅથ્યુ આર્નોલ્ડ અને બીજા ઘણા પરીક્ષકો વારંવાર ફરિયાદ કરે છે કે શિક્ષકોને માહિતી ઠીક હોય છે, પણ તેમનો સંસ્કાર ઘણો જ ક્ષુદ્ર અને તેમની વિચાર કરવાની શક્તિ શોચનીય માલુમ પડે છે.

પણ આ વધા આરોપોના વચાવમાં એવું કહી શકાય કે મૂલ્ય કલ્પના જ શિક્ષકોને જ્ઞાન આપવાની છે, કેલ્લવળી આપવાની નથી. મૂલ્ય કલ્પના અપૂર્ણ છે એ માન્ય છે; પણ તેને અનુરૂપ શિક્ષકો તૈયાર થતા નથી એમ કહેવું જોઈએ. કલ્પના એવી છે કે શિક્ષકોને પદ્ધતિઓનું અને સિદ્ધાંતોનું જ્ઞાન હોવું જોઈએ; અને પદ્ધતિઓનું અને સિદ્ધાંતોનું જ્ઞાન તેમને આપવામાં આવે છે. શિક્ષકોને સંસ્કાર થોડો જ મળે છે, અને તેમની જિજ્ઞાસા થોડી જ ઉત્તેજિત થાય છે એ સ્વરૂપ; પણ તેમ કરવાનો ઉદ્દેશ જ નથી. ઉદ્દેશ વિસ્તૃત કે ઉચ્ચતર કરવો જોઈએ એમ કહેવામાં યોગ્યતા છે; પણ ઉદ્દેશ સફળ થતો નથી, એમ કહેવું ન્યાયપુરસ્સર નથી.

• અમારા આરોપના શબ્દ માત્ર ઉપર દૃષ્ટિ કરતાં આ વચાવ ધરો લાગે છે; પણ વસ્તુતઃ તે જરા પણ ટકો શકતો નથી. વેશક શિક્ષકોને પદ્ધતિનું પણ યથાસ્થિત જ્ઞાન મળતું નથી એવું સ્પષ્ટ રૂપમાં કહેવાની અમે જરૂર ધારી નથી; કારણકે અમને પ્રતીતિ છે કે માત્ર પદ્ધતિનું જ્ઞાન આપવાનો પ્રયત્ન કરવાથી પદ્ધતિનું જ્ઞાન કદાપિ આપી શકાય નહીં. સદ્દુઃકોહને અનુભવ છે કે આપણા શિક્ષકો પોતે જે શીખેલા હોય છે તેનો પ્રાથમિક શાળાઓમાં ઉપયોગ કરતા નથી. આનું એક કારણ પરીક્ષાની પદ્ધતિ છે; પણ બીજું કારણ એ પણ છે કે તેઓ પદ્ધતિઓ વરાવર શીખેલા હોતા નથી, અને તેથી તે વાપરવાની તેમને ઇચ્છા થતી નથી. ધરો પદ્ધતિઓ બીજું ઘણું શીખવ્યા વગર શીખવી શકાય તેમ છે જ નહીં. વળી ઉદ્દેશ માત્ર પદ્ધતિઓ શીખવવાનો છે એમ કહેવામાં ભૂલ થાય છે. મૂલ્ય ઉદ્દેશ વિદ્યાર્થીઓને યોગ્ય શિક્ષણ આપવાનો છે; અને તેના સાધન તરીકે શિક્ષકોને પદ્ધતિઓ શીખવવામાં આવે છે. એ ઉદ્દેશ સફળ નથી થતો એ નિર્વિવાદ છે. એ ઉદ્દેશ શિક્ષણપદ્ધતિશાળાઓની પદ્ધતિ ઉચ્ચતર કરવામાં આવે, કે શિક્ષણનો વિષય યુનિવર્સિટીઓમાં દાખલ થાય, ત્યારે જ સફળ થઈ શકે તેમ છે.

આ ઉપરથી માલુમ પડે છે કે શિક્ષણશક્તિની કલ્પના વધારે સ્પષ્ટ થવા છતાં આપણે હજી સુધી શિક્ષકવર્ગની ઉન્નતિ કરી શક્યા નથી. પણ હવે આવા શિક્ષકો શિક્ષણકલામાં કેવા સાધનોનો ઉપયોગ કરે છે, તે જોઈએ.

૬. શિક્ષણનાં સાધનો.—અહીં પ્રથમ તો એ માલુમ પડે છે કે જૂદે જૂદે વચ્ચે જૂદી જૂદી અને છેક વિરુદ્ધ પ્રવૃત્તિઓનું અનુસરણ થયું છે; અને સ્પેન્સર કહે છે તે પ્રમાણે એક પ્રકારની ભૂલ દૂર થવા પછી વારંવાર તેથી વિરુદ્ધ પ્રકારની ભૂલનું પ્રાધાન્ય થયું છે. આ પ્રકારની સંસ્થિતિ થવી એ મનુષ્યના વિચારપરત્વે સામાન્ય નિયમ હોય એવું લાગે છે; અને એ સામાન્ય નિયમનો ઍરિસ્ટોટલના પ્રખ્યાત 'મધ્યવાદ' માં * સમાવેશ થાય છે. ઍરિસ્ટોટલની કલ્પના એવી દેખાય છે કે વર્તન અથવા ક્રિયાની અંદર બે વિરુદ્ધ પ્રવૃત્તિઓના સમાધાનમાં જ સત્ય રહેલું છે; અને મનુષ્યમન એવું નિર્વલ્લ છે કે તે પ્રાયશઃ સત્યના એક જ અંશનું ગ્રહણ કરી શકે છે. ઉદાહરણ તરીકે, સૌક્રિટીસના સમય પહેલાં વધા ફિલસુફોનું ધ્યાન પ્રકૃતિનાં અન્વેષણમાં જ રોકાયેલું હતું. તેમનો હેતુ પ્રાકૃતિક વનાવોનાં કારણો શોધવાનો, અને વસ્તુસ્થિતિને સમજાવવાનો હતો. સૌક્રિટીસને એ વધા ફિલસુફોના વિચારો પરસ્પર વિરુદ્ધ અને નિરુપયોગી લાગવાથી તેણે અન્વેષણની પ્રવૃત્તિ બાહ્ય પ્રકૃતિ તરફથી આંતર પ્રકૃતિ તરફ ફેરવી નાંખી; (બાહ્ય) અત્રલોકનને સ્થલે તેણે (આંતર) વિચારની યોજના કરી; પદાર્થવિજ્ઞાનને સ્થલે નીતિની સ્થાપના કરી. (ઍરિસ્ટોટલને દૂર મૂકીએ, તો) એ પ્રવાહ વેકનના વચ્ચે સુધી ચાલ્યો એમ કહી શકાય. વેકનને પણ ફિલસુફોના વિચારો પરસ્પર વિરુદ્ધ અને નિરુપયોગી લાગ્યા, અને તેણે અન્વેષણની પ્રવૃત્તિ ફરી વદલી નાંખી. આપણે વધા હાલ એ પ્રવાહમાં ઘસડાઈએ છીએ. પદાર્થપાઠ, इन्द्रियोनी

* ઉદારતા એ લોભ અને ડહાંડપણ વચ્ચેનો ગુણ છે, જોઈએ એ મીઠા અને વિવેકરહિત ઔદત્ત્યનો વચ્ચેનો છે, इत्यादि ઉદાહરણો સુપ્રસિદ્ધ છે.

કેલવળી, અવલોકનશક્તિનું પ્રસ્ફોટન, હાથની કેલવળી, એ વધાં
 એ પ્રવૃત્તિનાં જ ચિહ્નો છે; અને માપાશિક્ષણ, ફિલછુફો, વગેરેનો અના-
 દર એ પણ એનાં જ પરિણામ છે. હજી એક વાર પ્રવૃત્તિ વદલાશે એ
 અનુમાન સહજ છે; અને મનુષ્યવર્ગની બુદ્ધિ પર શ્રદ્ધા હોય તેને એ
 વચ્ચે યોગ્ય સમાધાન પણ થઈ જશે એવી આશા રહે. વર્તમાનમાં તો
 સમાધાન અને વિરોધ વચ્ચેનાં ચિહ્નો દેખાય છે. જર્મનીમાં 'ગિમ-
 નેશિયમ' (સાંસ્કારિક શાળા) અને 'રીઅલ સ્કૂલ' (વ્યાવહા-
 રિક શાળા) એવા બે મેદ પડી ગયા છે; અને વચ્ચેનાં છેક ભિન્ન
 ભિન્ન વિષયો શીખવાય છે. વીજા કેટલાક દેશોમાં વચ્ચે પ્રકારના
 વિષયો સાથે શીખવવાનો પણ પ્રયાસ ચાલે છે. તોપણ સમાધાનની
 આશા ઘણું કરીને વ્યર્થ નીવડવાનાં સંભવ નથી.

પણ અહીં જરા વાર અટકીને શબ્દો અને વસ્તુઓ સંબંધો થોડો-
 એક વધારે વિચાર કરવાની જરૂર છે. આપણે જોયું છે કે રેનેસાન્સ-
 માં મુદ્રણકલાના શોધથી અને પ્રાચીન સાહિત્યના નવીન અનુભવથી
 પુસ્તકોનું પ્રાધાન્ય થયું; અને શિક્ષકો 'મનુષ્ય એ માત્ર પુસ્તકો ભ-
 ણનાર પ્રાણી છે.' એવી કંઠક વ્યાખ્યા પર પોતાની પ્રવૃત્તિ ચલાવવા
 લાગ્યા. પોતાનામાં સહૃદયતા હોય ત્યારે જ સાહિત્યમાં મોહની લાગે
 છે, સાહિત્યના મૂલ્યનો આધાર તેના પોતાના પર જ નહીં પણ
 તેને સમજનાર મનના ઉપર પણ છે, એટલું તેમનાથી સમજાય
 તેમ ન હતું; અને તેમણે પોતાના વર્તનથી સિદ્ધ કરી આપ્યું, કે
 મનુષ્ય ઘણે અંશે અવિચારી (પોતે વિચાર કર્યા વગર, માત્ર બી-
 જાના વિચારોને અનુસરનાર) પ્રાણી છે; અને એક જમાનાનું સત્ય
 બીજા જમાનામાં શબ્દ માત્ર રહે છે. તેઓ પંડિતોનું અનુકરણ કરીને
 સાહિત્યનો અભ્યાસ કરવા અને કરાવવા લાગ્યા; આચરણના કરતાં
 શબ્દનું ગૌરવ થયું; પંડિતોને મળેલું ડહાપણ સામાન્ય વર્ગને મળ્યું
 નહીં; શ્રમ વ્યર્થ જવા લાગ્યો, અને 'ભણ્યા પણ ગણ્યા નહીં' એવા
 આક્ષેપોને માટે પ્રસંગો આવવા લાગ્યા.

પહેલવહેલું રેલ્લેર એ પ્રવૃત્તિનું ઁંડન કર્યું. પોતાના વચ્ચતાં પુસ્તકો અને શિક્ષણનું વર્ણન આપ્યા પછી તે કહે છે, કે “આવાં શિક્ષકો પાસેથી આવાં પુસ્તકો શીખે, તેના કરતાં તો વાલકો કશું શીખે જ નહીં, તે વધારે સારું.” પછી તે ઁવી. કેલ્વણીની હિમાયત કરે છે, કે જેમાં વાલક પુસ્તકો શીખે છે. ઁરો, પળ તેની સાથે પોતાની આસપાસ જોતાં અને ઁન્દ્રિયો તથા અવયવો વાપરતાં પળ શીખે છે. ઉદાહરણ તરીકે, તે સૂતી વચ્ચે આકાશના ગ્રહો અને તારાઓની નિરીક્ષા કરવાની અને સવારના ચાર વાગે ઁડીને શો ફેરફાર થયો તે શીધી કહાડવાની વાલકને સૂચના કરે છે. આ અવલોકનશક્તિની કેલ્વણી છે. એ શક્તિ ઁરની અંદરનો વસ્તુ-ઓના સંવંધમાં અને ઁરની વહારનાં વૃક્ષો વાગેરેના સંવંધમાં પળ વાપરવાની છે. પુસ્તકોની સાથે વસ્તુઓનો અભ્યાસ કરવાનું ઁરે છે. અમુક ઁવાઓ અને અમુક કારીગરીનો પળ અભ્યાસ કરવાની રેલ્લે સલાહ આપે છે. રેલ્લેનો હેતુ વાલકોને મળાવવાનો જ નહીં પળ કેલ્વણનો છે એ સ્પટ મારુમ પડે છે. તેને વાલકના શરીરને માટે પળ ઁળી કાઢજી છે. તે ઁોડે વેસવાની અને પડે ઁેલવાની મલામળ કરે છે એટલું જ નહીં, પળ ફેફસાં મજબૂત કરવાને વાસ્તે વૃમો પાડવાની પળ સૂચના આપે છે.

૫૦-વર્ષ પછી પ્રખ્યાત નિવંધલેખક મૅન્ટેને ઁવા જ વિચારોનું અદ્ભૂત સામર્થ્યથી નિરૂવણ કરેલું. રેલ્લેર કહેલું કે “મોટામાં મોટા પંડિતો ઁાહ્યામાં ઁાહ્યા માળસો નથી,” એ સૂચથી શરૂ કરીને તે પ્રચલિત પદ્ધતિનું ઁવું સમર્થ ઁંડન કરે છે, કે તેવું વીજે કોઈ સ્થલે જોવામાં આવતું નથી. તે શિક્ષકો ઁપર વે મુખ્ય આરોપો મુકે છે. ઁક તો એ કે તેઓ માત્ર જ્ઞાન આપવાનો ઁત્ન કરે છે, પળ પ્રથમ વિચાર તો તેમણે વિવેકવુદ્ધિ અને સદ્ગુણનો કરવો જોઈએ. વીજો આરોપ એ છે કે શીખવવાની અંદર તેઓ વાલકોનાં પોતાનાં મનને કસરત આપતા નથી. વધા આરોપનો સાર તે નીચેના

શબ્દોમાં મૂકે છે.—“આપણે સ્મરણશક્તિ મરવાને મહેનત કરીએ છીએ, અને દરમિયાન નીતિબુદ્ધિ અને વિવેકશક્તિને વિલકુલ ખાલી અને અશક્ત રાખીએ છીએ.” તેનો કેલ્વર્ગીની કલ્પનામાં આજ્ઞા મનુષ્યનો સમાવેશ થાય છે.—“આપણી રમતો અને ગમ્મતો સુદ્ધા—દોડવું, કુસ્તી કરવી, ગાવું, નાચવું, શિકાર કરવો, ઘોડે વેસવું, પટ્ટા खेलવા—ए सर्व सारी कैलवणी आपे छे. मारी एवी इच्छा छे के बाळकनां मनेनी साथे तेना बहारना देखावनी अने अवयवोनी पण खीलवट थवी जोड़ए. आपणे मात्र आत्माने के मात्र शरीरने कैलववानुं नथी, पण मनुष्यने कैलववानुं छे; अने तेदला माटे आपणे तेनो विभाग करवो जोड़ए नहीं.”

આ પ્રમાણે રેનેસાન્સની સાહિત્ય-પ્રવૃત્તિ કુદ્ર ટરી; અને પુસ્તક-પ્રીતિનો સીમાત્યાગ થતાં પ્રત્યાઘાત થયો. શબ્દોના અભ્યાસ તરફ ઇટલો વધો અને વસ્તુઓના અવલોકન તરફ ઇટલો થોડો વચ્ચત શા માટે ગાલવો? એ વચ્ચતનો એક લેખક લખે છે, કે “બાલકોના મગજમાં કંટાળો આપે તેવા, ગૂંચવળ કરે તેવા, અસ્પષ્ટ, અને ઘણે અંશે નિરુપયોગી વ્યાકરણના નિયમો રેડવામાં આવે છે; અને એ પ્રવાહ વર્ષોનાં વર્ષો સુધી જારી રહે છે.” કોમેનીઝસ કહે છે, “બચ્ચાંઓ, આવો. ચાલો, આપણે સુદ્ધી હવામાં” જડે. ત્યાં આપણે હિંશ્વરે પ્રથમ સૃજેલી અને હજી પ્રકૃતિ દ્વારા નિયમિત થતી સૃષ્ટિ જોડશું.” અને મિલ્ટન પોતાના સમયની પ્રતીતિ નીચે પ્રમાણે પ્રદર્શિત કરે છે:—“આ સ્થૂળમાં આપણી બુદ્ધિ ગોચર વસ્તુઓ પર જ પ્રવૃત થઈ શકે છે, અને દૃશ્ય સૃષ્ટિથી શરૂ કરીને જ હિંશ્વર અને અદૃશ્ય વસ્તુઓનું જ્ઞાન મેલવી શકે છે, તેદલા માટે યોગ્ય શિક્ષણમાં પણ એ જ ક્રમને અનુસરવાની જરૂર છે.”

જોવાનું એ જ છે કે રેલ્કેફ કેલ્વર્ગીને માટે ઇટલો વધો આગ્રહ વતાવેલો છતાં, અને મોન્ટેને સદ્ગુણ અને વિવેકબુદ્ધિ જ્ઞાનના કરતાં ઉચ્ચતર છે એમ સિદ્ધ કરેલું છતાં, સામાન્ય વર્ગ તો ઇટલું જ સમજી

શકે છે, કે (સાહિત્યનાં) પુસ્તકોનું નહીં પણ મૌલિક સૃષ્ટિનું જ્ઞાન આપવું ! એમ માનવામાં આવે છે કે શબ્દોના દિવસ વીતી ગયા ; અને હવે વસ્તુઓના દિવસ આવ્યા છે. લોકો કહે છે કે જિહ્વા અને કલમનો વધુ ઉપયોગ થઈ ગયો છે, અને હવેના શિક્ષકો મગજ તરફ નહીં તો હાથ અને આંખ તરફ ધ્યાન આપવા લાગ્યા છે ; હવેના શિક્ષકો શાફલકની માફક એમ પૂછતાં શીખ્યા છે કે ‘ શું બાલકોને આંખ નથી ? ’ ‘ શું બાલકોને હાથ નથી ? ’ તેઓ કહે છે કે અત્યારસુધી આંખનો વાંચવામાં જ, અને હાથનો કલમથી લખવામાં અથવા સોટીનો મારાંચવામાં જ ઉપયોગ થયો છે ; અને હવે એવું ફરી જવાની તૈયારી છે. લોકો એ પ્રમાણે બોલે છે, પણ હમેશાની માફક પોતાના શબ્દોનું પૃથક્કરણ કરતા નથી. શબ્દો અને વસ્તુઓ વચ્ચે વિરોધ કોઈ વાર વ્યાકરણ, ન્યાય, અલંકાર વગેરે વિષયો અને જે વિષયો વસ્તુઓ સંબંધી જ નિરૂપણ કરે છે તેવા વિષયો વચ્ચેના વિરોધના અર્થમાં સમજવામાં આવે છે. કોઈ વાર શબ્દો અને વસ્તુઓ— એ શબ્દો અને તેથી લક્ષિત થતા વિચારોના અર્થમાં વાપરવામાં આવે છે. શબ્દોમાં થતા કાલક્ષેપનો જેઓ વિચાર કરે છે, તેમાંના કેટલાએક વક્તૃત્વની કલા સંબંધી વિચાર કરે છે, અને કેટલાએક શબ્દો શીખવા છતાં વિદ્યાર્થીઓને અર્થબોધ થતો નથી તે સંબંધી વિચાર કરે છે. વધુ માટે શબ્દોને સાહિત્યના અર્થમાં અને વસ્તુઓને શાસ્ત્રના અર્થમાં વાપરવામાં આવે છે. પણ અમે આગળ એક પ્રસંગે વતાવ્યું છે કે સાહિત્યનો અભ્યાસ શબ્દોનો નહીં પણ વિચારોનો અભ્યાસ છે ; અને પ્રચલિત વસ્તુવાદ સંબંધી ઇટલું ઉમેરવાનું છે કે ‘ વસ્તુઓ ’ ‘ વસ્તુઓ ’ એમ ઘણી વાર બોલાયા પછી પણ હજી વસ્તુઓ સંબંધી શબ્દો જ શીખવવામાં આવે છે, શાસ્ત્રશિક્ષણમાં પણ સ્મરણશક્તિનો જ ઉપયોગ થાય છે, આંખનો ઉપયોગ હજી પણ

* શેક્સપિયરનાં ‘ નર્વેડ ઓફ વેનિસ ’ (વેનિસનો વ્યાપારી) નામના પ્રખ્યાત નાટકનો યાદદાર. ક્રિશ્ચિયનો યાહૂદીઓનો તિરસ્કાર કરતા, તેના સંબંધમાં તે ‘ શું યાહૂદીઓને આંખ નથી ? શું યાહૂદીઓને હાથ નથી ? ’ એ પ્રમાણે બોલે છે.

શાસ્ત્રમાં પુસ્તકો વાંચવામાં અને હાથનો ઉપયોગ શિક્ષકે લખેલું લખવામાં નહીં તો શિક્ષકે કરી વતાવેલું કરવામાં જ સમાય છે. વેશક શાસ્ત્રોનો હજી જેવો જોડે તેવો સ્વીકાર થયો નથી, તોપણ વિદ્યોત્તેજ એવાં છે કે સ્વીકાર થયા પછી પણ વાલકોની શક્તિઓનું પ્રસ્ફોટન થશે નહીં. વિચારરહિત શબ્દોનું પ્રાધાન્ય કાયમ રહેશે, અને શિક્ષકો પોતાનો શ્રમ ઓછો કરવાનો કોઈક સરલ માર્ગ શોધી કહાડશે; અને સિદ્ધ કરી આપશે કે 'શબ્દો એ હાલના માણસોને મન કોડી જેવા હોવા છતાં મૂર્ખોનાં નાનાં છે.'

પણ હનસાફની સ્વાતર પટલું કઢી કરવું જોડે, કે શિક્ષકો પુસ્તકોથી સ્વતંત્ર થવાનો વિલકુલ પ્રયાસ કરતા નથી, એમ નથી. જૂની કલ્પના એવા છે કે જે જાણવાનું છે તે જાણનારાઓ પાસેથી જાણી લેવું જોડે; અને નવી કલ્પના એવી છે કે જાણવાનું પોતાની મેલે શોધી કહાડવું જોડે. આ નવી કલ્પના શક્તિસંવર્ધનને માટે વધારે ઉપયોગી છે એમ અમે આગળ વતાવી ગયા છીએ; અને કયા વિષયોનું જ્ઞાન અને કેટલે અંશે જ્ઞાન પોતાની મેલે મેલકી શકાય તે પણ ભિન્ન ભિન્ન સ્થળે સમજાવ્યું છે. આમાં પણ સત્ય કે અંત્યોની વચ્ચે જ રહેલું છે, જે વિષયોનો વિષય શોધી કહાડી શકાય નહીં તેવા ઇતિહાસ જેવા વિષયો તો પુસ્તક વગર શીખવી શકાય જ નહીં: તેમાં વાલકો બનાવોને નહીં પણ બનાવોના સંબંધને જ—જો બનાવો યોગ્ય રીતે તેમની દૃષ્ટિ આગળ મૂકવામાં આવ્યા હોય તો—સમજી શકે. કેટલાક વિષયો એવા છે કે જેમાં વધું જ્ઞાતવ્ય પોતાની મેલે શોધી શકાય, પણ તે વધું શોધવાને કોઈને જોડતો અવકાશ નથી, જેવા કે પ્રાકૃતિક શાસ્ત્ર, ભૂગોળ, વગેરે. ત્રીજા પ્રકારના વિષયો એવા છે કે જેનું વસ્તુ દરેક માણસના પોતાના અનુભવમાં રહેલું છે: ન્યાય, ગણિત, નીતિ, વગેરે આવા વિષયો છે. આગળ કહ્યું છે તે પ્રમાણે સંક્રેટીસની શિક્ષણની કલ્પના પોતાના વિષયોના સંબંધમાં જ સ્પષ્ટ હતી. પુસ્તકોનો ઉપયોગ કેવા વિષયોમાં કેટલો કરવો તે આ ઉપ-

રચી સમજવું સહેલ છે; અને તે છતાં જે થોડાઘણા શિક્ષકો સમજુ થયાય છે, તે માત્ર એટલું જ સમજે છે કે પુસ્તકો જેમ વને તેમ દૂર રાખાય તો સારું! તમે તેમને એમ પૂછો કે વિદ્યાર્થીઓ પોતાની મેલે પુસ્તકોનો ઉપયોગ કરતાં શીખે એ દષ્ટ અને આવશ્યક છે કે કેમ? તો તેઓ વિરુદ્ધ જશે નહીં; અને તે છતાં પુસ્તકોનો ઉપયોગ નહીં કરવામાં અમુક પુણ્ય છે, એવી તેમની પ્રતીતિ દૂર થશે નહીં. વાલિક શિક્ષણનો ઉદ્દેશ યોગ્ય પ્રશ્નોથી બાલકો પાસે જ્ઞાન શોધાવવાનો છે એ તો તેઓ વિલકુલ સમજતા નથી; અને પરિણામ એ થાય છે કે જે હકીકતો પુસ્તકમાં યોગ્ય રૂપમાં આપવામાં આવી હોય તે તેઓ અયોગ્ય રૂપમાં બોલી જાય છે. અને પછી વિદ્યાર્થીઓને ઘેરથી વાંચી લેવાને ફરમાવે છે ! નિયમના શબ્દનું કોઈ કોઈ વાર અનુસરણ થાય છે; હેતુનું ઘણુંખરું કદાપિ નહીં.

પણ વસ્તુ અને શબ્દના વિરોધનું શું પરિણામ આવ્યું છે, અને પુસ્તકોનો ઉપયોગ, દુરુપયોગ, તથા અનુપયોગ કેવે પ્રકારે થાય છે, તે-ટલું જ બતાવવાથી શિક્ષણનાં પ્રચલિત સાધનો કેવાં છે, તેની પૂરો સ્ખ્યાલ આપી શકાય તેમ નથી. તે આપવાને માટે તો પ્રચલિત ધોરણો; તેમના વિષયો, અને તેમના અનુક્રમની વિગતવાર પરીક્ષા કરવી જોઈએ.

આજકાલ યુરપના ઘણાં દેશોમાં ધોરણો સુધરી ગયાં છે; અને ઇંગ્લેન્ડમાં ધોરણો ફેરવવાને જે મોટી હીલચાલો થાય છે, તેની અસર આપશે ત્યાં થવાને પણ વહુ વાર નહીં લાગે એવી આશા રાખી શકાય છે. પરિણામ શું આવે છે તે જોવાનું છે. હાલ તો વિષયો એટલા વધ્યા છે, કે વિદ્યાર્થીઓની શક્તિ ક્ષીણ થઈ જાય છે; અને તેમાં પણ અનુક્રમનું કશું ટેકાણું નથી.*

* મુંબઈમાં મલેલા હેન્ડ 'પ્રાવિન્શિયલ કૉન્ફરન્સ' માં પ્રચલિત ધોરણોના કેટલા-એક દોષો બતાવવામાં આવ્યા હતા. કાઢિયાવાડમાં મલેલા શિક્ષકસમાજોમાં પણ એ સંબંધી ચર્ચા થયેલી છે. અને ગુજરાતશાળાપત્રમાં હાલ યુરપના સદા જૂદા દેશોના ધોરણો ઉપાધા માલદાં છે. આ બધી પ્રવૃત્તિથી દૃષ્ટ પરિણામ જ આવશે, એવી આશા રાખવામાં ધાતી લાગે છે, પણ તેનાં કેટલક પરિણામ થોડા જ વખતમાં આવવાનો સંભવ હોવાથી આ સ્થળે ધોરણો સંબંધી સવિસ્તર વિવેચન કરવાનું યોગ્ય ધાર્યું નથી.

૭. શિક્ષણ કે પ્રદર્શન ? પરિણામ પર પૈસા આપવાની પદ્ધતિ. — પળ જે ફેરફાર વધારે આવશ્યક છે તે ધોરણોના રૂપનો નથી, પળ હેતુનો છે. ધોરણો શા માટે છે ? પરીક્ષકોને તપાસવાને માટે કે શિક્ષકોને શીખવવાને માટે ? આ બે હેતુ એક નથી, પળ ઘણે અંશે વિરુદ્ધ છે.

શિક્ષકો તરત તપાસી શકાય એવું જ્ઞાન માત્ર આપવાના છે, કે હમેશાં રહે તેવી શક્તિ આપવાના છે ? જ્યાં સુધી રાજ્ય પસાર થતા વિદ્યાર્થીઓની સંખ્યા ઉપર પૈસા આપવાની પદ્ધતિને અનુસરશે, ત્યાં સુધી શિક્ષકો શક્તિસંવર્ધનને કે સમૂલ અને ફલપ્રદ જ્ઞાનને લંઘ્ય કરશે, એવી આશા રાખવી વ્યર્થ છે.

પરીક્ષા જાતે જ અનિટ છે એમ કહેવાનો કોઈનો આશય નથી; કારણકે શિક્ષણ જ વારંવાર પરીક્ષા કર્યા વગર સારી રીતે આપી શકાય તેમ નથી. પળ પરીક્ષાની પ્રચલિત પદ્ધતિ અત્યંત હાનિકારક છે, એ તો કોઈ પણ માણસ જોઈ શકે તેમ છે. મૅથ્યુ આર્નોલ્ડ કહે છે, કે “ પરિણામ પ્રમાણે પગાર આપવાની પદ્ધતિથી, જે ઓછામાં ઓછું શિક્ષણ આપી શકાય, તે આપવામાં આવે છે.” અને તે સ્તંભ છે; કારણકે છાત્રા તરફથી જે ઓછામાં ઓછા જ્ઞાનને પસાર કરવામાં આવે તેથી શિક્ષકોના પ્રયત્નની મર્યાદા થાય છે; અને તેમને પોતાને વધારેમાં વધારે છોકરાઓને ઓછામાં ઓછું જ્ઞાન કેમ આપી શકાય, તે શોધવાથી જ લાભ છે. જે ઓછામાં ઓછું જ્ઞાન આપવામાં આવે છે, તે ગુણ અને (સત્યોની) સંખ્યા બંનેમાં ઓછામાં ઓછું હોય છે. સત્યોની સંખ્યાને માટે કદાચ ઔદાસીન્ય રાખી શકાય; પળ જ્યારે સત્યોનું સ્વરૂપ જ અધોગામી થતું જાય, જ્યારે જ્ઞાનનું જ્ઞાનત્વ જ વિકાર પામવા માંડે, ત્યારે તો એમ કહેવું પડે, કે એવું જ્ઞાન આપવાથી તો જ્ઞાન વિલકુલ નહીં આપવાના કરતાં થોડો જ લાભ છે.

પરિણામ પ્રમાણે પૈસા આપવાની પદ્ધતિ ઇંગ્લંડ સિવાય યુરોપના બીજા કોઈ પણ દેશમાં નથી, અને આપણે ત્યાં ઇંગ્લંડથી જ આવી છે.

ए दाखल थई त्यारे ज तेथी लाभ थरो के केम, तेनी डाह्या माण-
 सोने चिंता हती; अने तेथी धार्या करतां पण वधारे नुकसानो थयां
 छे. ए नुकसानो जोइने ज ब्रॉन करीने एक प्रख्यात वेल्जियन
 शिक्षणशास्त्रीए कहेलुं, के “ इंग्लंडनी प्राथमिक शाळाओ जोवाथी
 वणो लाभ थाय तेम छे, कारणके तेथी शिक्षणमां शुं न करवुं तेनी
 पूरेपूरी माहिती मळी शके छे.” आम शा माटे कहेलुं ते बरा-
 वर समजाय, तेटला माटे ए नुकसानोमांनां केटलाएक स्पष्ट कर-
 वानी जरूर छे:—

(१) वधा विद्यार्थीओ पर सरखुं ध्यान अपातुं नथी. सुस्त,
 मंद, अनियमित, वगेरे जे जे छोकराओ उपलाओनी साथे चाली शके
 नहीं, तेमना पर वधारे ध्यान अपाय छे; अने जे सारा छेकराओ
 शिक्षकनी मदद वगर पण आवती परीक्षा पसार करी शके तेम होय
 तेमना पर-विशेषे करीने वर्षना पाछला भागमां—ओछुं ध्यान आप-
 वामां आवे छे. घणी वार पाछला दिवसोमां शिक्षको उपला छेक-
 राओने बेसी ज रहेवा दे छे, तेमने कशुं पूछता के शीखवता नथी,
 अने वधो वखत नीचला छेकराओने तैयार करवामां गाळे छे.
 उपला छेकराओ तेथी करीने आळसु अने बेदरकार थई जाय
 छे; अने तेमनी शक्तिओ जेटली खीली शके तेटली खीलतो नथी.

(२) वधाथी सबळ छेकराओने ज्यारे धीमा चालवुं पडे छे,
 त्यारे वधाथी निर्वळ होय तेमने दोडवुं पडे छे. दोडवाथी तेमनी
 थोडीघणी वृद्धि होय ते पण नाश पामे तेनी शिक्षकोने चिंता नथी.
 शिक्षकोने तेमना पर पैसा पेदा करवाना छे; अने दोडाववाने तेओ
 पोतानी पासेनां वधां साधनोनों छूटथी उपयोग करे छे. सरत
 सारामां सारा घोडाओने ज माटे नथी; पण सारामां सारा अने
 खरावमां खराव-सर्वने माटे छे. सारामां साराने केळवणी मळती
 नथी; अने खरावमां खराव वधारे खराव थाय छे, अथवा तूटी
 जाय छे.

(૩) ત્યારે શું વચલા રહ્યા તેમને કેલવળી મળે છે ? ઘનું કરીને નહીં જ. પરિણામના પૈસા આપવાથી થયેલું મોટામાં મોટું નુકસાન એ છે કે ગોલ્ડન જ વધે સ્થળે પ્રસરે છે. ” બેશક જે પરીક્ષાઓમાં પરિણામના પૈસા કોઈને મળતા નથી ત્યાં યુનિવર્સિટીની પરીક્ષાઓમાં પણ ગોલ્ડન થોડે અંશે ચાલે છે; પણ પ્રાથમિક શાળાઓમાં તો જેઓ જિજ્ઞાસુ હોય તેમને પણ ગોલ્ડનને હવાલે કરવામાં આવે છે. જે સુલાસાઓ પરીક્ષામાં પૂછાય તેવા ન હોય, તે પૂછવામાં આવે ત્યારે વિદિત હોય તે છતાં શિક્ષકો તે આપવાનો પરવા કરતા નથી. ‘ એ વાત પૂછો નહીં ’; ‘ એ વાત તમારે જાણવાની જરૂર નથી; ’ ‘ એ તમને પરીક્ષામાં પૂછવાનું નથી; ’ ‘ એવું એવું પૂછીને વચત ગુમાવો નહીં; ’ યોગે જવાબો નિશાળોમાં ન સાંભળ્યા હોય, એવા ભાગ્યશાળી કોઈ જ હશે.

અમને આશા છે કે ગોલ્ડન ચાલે છે એટલું કહ્યા પછી તે દ્રષ્ટ છે કે અનિષ્ટ, એવી સુઝ વાચકને શંકા થશે નહીં; કારણકે વિચક્ષણ રાજપુરુષો ધ્યાન ધુલ્લિમાન્ય ઉત્પન્ન કરવાના હેતુથી પ્રસંગોપાત્ત ગોલ્ડનનો ઉપયોગ કરે છે, એ પરથી તેનો ગુણ સહજ સમજી શકાય છે. ડા. ડોનલ્ડસન પ્રશિયાની કેલવળીનો ઇતિહાસ લખતાં કહે છે, કે

* કેટલાક ડાહ્યા માણસો આ આરોપનો ઇનકાર કરતાં કહે છે કે વાંચન, લેખન અને ગણિતમાં તો ગોલ્ડન ચાલી શકે તેમ જ નથી; અને ધીજા વિષયોમાં પણ માત્ર ગોલ્ડન વિદ્યાર્થીઓને પ્રસાર કરાવી શકે તેમ નથી. પણ એટલું સહુ કોઈને વિદિત છે, કે જે વિષયોમાં ગોલ્ડન ચાલી શકતું નથી, તે વિષયો વિદ્યાર્થીઓને આવડતા પણ નથી; જેમાં ગોલ્ડન ચાલે છે, તે જ આવડે છે. મુશ્કેલી કયો ન હોય ત્યારે વિદ્યાર્થીઓ સારી રીતે વાંચી શકતા નથી; નહીં સરખો નિર્વંધ લખવાનો હોય, તે તેઓ લખી શકતા નથી; પદચ્છેદ તો સોમાંથી છકને પણ વરાવર આવડતું નથી; અને માત્ર ગણિતમાં, જ્યાં ધ્યાન વિચાર કરવાનું નહીં, પણ એક જોયેલી પદ્ધતિને અનુસરવાનું હોય, અને જે પાંચમાં સેક્સ્ટેસના મત પ્રમાણે ગદ્યાઓને પણ શીખવી શકાય, તેમાં જ તેઓ પૂરેપૂરું થતા દેખાય છે. વળી, જોકે બિલકુલ દિવાના હોય તેવા માણસો તો કોઈ પણ પરીક્ષામાં પ્રસાર થઈ શકે નહીં, તોપણ સામાન્ય રીતે જેમને ધુલ્લિહીન કહેવાય, તેવા નમૂનાઓ અમળ લોકોમાં જ મળે છે, અને વિશ્વવિદ્યાલયના ઉપાધિકારીઓમાં મળતા નથી, એમ નથી.

રૂપ આપી શકે તેમ છે. પરીક્ષકો જો પરિણામની નહીં પણ પદ્ધતિની પરીક્ષા કરતા થાય, તો શિક્ષકો પરિણામને વદલે પદ્ધતિ ઉપર ધ્યાન આપતા થાય. જો પરીક્ષકોનું કામ શિક્ષકોની પદ્ધતિઓ કેવી છે તે નહીં, પણ વિદ્યાર્થીઓ અમુક પ્રશ્નોના જવાબ આપી શકે છે કે નહીં તેટલું જ જોવાનું હોય, તો તે કામને માટે મોટા પગારદાર માણસો રાખવાની કશી જરૂર નથી. એ કામ કોઈ પણ સાધારણ શિક્ષકથી બને તેવું છે. પણ યુરોપના બીજા-બીજા દેશોમાં પદ્ધતિઓની જ પરીક્ષા થાય છે. પરીક્ષકો વારંવાર અને આગળથી જાણ આપ્યા વગર નિશાલોની મુલાકાત લે છે; કેટલાક દિવસો સુધી કેટલું કામ થાય છે તે ધીરજથી તપાસે છે; અને પ્રસંગોપાત્ત શિક્ષકોને બધારે સારી પદ્ધતિઓ બતાવવા પોતે શિક્ષણ આપી બતાવે છે. પગારનો આધાર પરિણામ ઉપર નહીં, પણ ક્રિયા ઉપર રહે છે; ૯૬ કે ૯૭ ટકા પસાર કરવા ઉપર નહીં, પણ શિક્ષકક્રિયામાં બતાવેલી પ્રમાણિકતા અને ચતુરાઈ ઉપર રહે છે. ઇથો કરીને એ દેશોના શિક્ષકો ૯૬ કે ૯૭ ટકા પસાર કરાવનાર શિક્ષકોની માફક પોતાને પૂર્ણતાને શિખરે પહોંચેલા સમજતા નથી; પણ પદ્ધતિઓમાં સુધારો કરવાને દિન પ્રતિ દિન પ્રયાસ કર્યા કરે છે. પરીક્ષકો એ પ્રયાસમાં મદદ કરે છે. પોતાનું નિરીક્ષણ પૂરું થાય, તે પછી તેઓ લાંબા વખત સુધી બીજા શિક્ષકો સાથે વાતચિત કરે છે, અને શું સારું છે, તથા શેમાં સુધારો કરવાની જરૂર છે, તે તેમને સમજાવે છે. દરેક મુલાકાતનો સવિસ્તર હેવાલ કેલબગોસ્તાના પ્રધાનને મોકલી આપવામાં આવે છે; અને તે પ્રસિદ્ધ થતાં બીજા શિક્ષકોને ઉપયોગી જ્ઞાન મળી શકે છે, તથા લોકોને પણ કંઈ નિશાલો જાણે સારી છે, તેની જાણ પડે છે. આપણે ત્યાં તો કેલબગોસ્તાના રિપોર્ટોમાં આંકડાઓ વગર બીજું કશું જોવાનું નથી; અને તે વાંચવાથી શિક્ષકવર્ગને કશો લાભ થઈ શકે તેમ નથી.

પણ પરીક્ષકો માત્ર જ્ઞાનની પરીક્ષા કરે છે, છટલી જ ફારિયાદ નથી. તે પણ તેઓ જોઈએ તેવી રીતે કરતા નથી. ૧૮૮૬ માં પ્રસિદ્ધ

થયેલી ઇંગ્લિશ પરીક્ષકોને સૂચનામાં લખવું પડેલું છે, કે “પરીક્ષાને દિવસે ઉતાવળ કરવામાં આવે તો પરીક્ષાનું કામ યોગ્ય રીતે થઈ શકે નહીં, એ સામાન્ય સિદ્ધાંત તરફ તમારું ધ્યાન ટેંચવામાં આવે છે. * * * નિશાળમાં વહેલા હાજર થવાની જરૂર છે; અને તે તમારા કામને માટે વધારે વખત મળે તેટલા માટે જ નહીં, પણ વાલકો દિવસના આગલા ભાગમાં વધારે કામ કરી શકે તેટલા માટે. પણ પરીક્ષામાં ઉતાવળ કરવાથી કેટલાક પ્રકારની હાનિ તો થયા વગર રહે જ નહીં; ઉદાહરણ તરીકે, એક વર્ગનું વાંચન લેતી વખતે વીજાને શ્રુત-લેખન અથવા દાખલા આપવા પડે; રમવાની રજા આપવાને વદલે તેમને નકામા વેસાડી રાખવા પડે; જમવાને વખતે નિશાળમાં રોકાઈ રહે, તેથી તેમને જમવાને માટે પૂરતો વખત ન મળે; સાંજે ઘંણા વખત સુધી પરીક્ષા જારી રાખવી પડે; અને શ્રુતલેખનના વાંચનમાં અથવા પ્રશ્નો પૂછવામાં સ્પટતા ન આવવાથી ન્હાનાં વાલકોને. ગમરામળ થાય.” આપણા દેશના પરીક્ષકોને પણ આવી સૂચના આપવાની જરૂર નથી, એમ કોનાથી કહી શકાશે?

આ કરતાં પણ વધારે ગંભીર દોષ હર્વર્ટ સ્પેન્સર વતાવે છે, તે છે. તે લખે છે, “ આ સંબંધમાં બહુ વાર કહેવામાં આવે છે કે છોકરાઓ ના-લાયક હોય છે, પણ આપણને તો તેમાં શિક્ષકો (અને પરીક્ષકો) જે ના-લાયક લાગે છે. * * * હાલના પરીક્ષકો એવા એવા સવાલો પૂછે છે કે જેને વિલકુલ યોગ્ય ગણી શકાય નહીં. * * * એક (વિદ્વાન) જ્ઞાન-નો પુત્ર મને સ્વર આપે છે કે કાયદાની પરીક્ષામાં જે પ્રશ્નો પૂછવા-માં આવેલા, તેમનું તેના પિતાથી નિરાકરણ થાય તેમ ન હતું; અને (ઇંગ્લિશ સાહિત્યના વિશાલ પરિચયવાળો) એક પ્રસિદ્ધ સાક્ષર જણાવે છે, કે તેના પુત્રે આપેલી સિબિલ સર્વિસની પરીક્ષામાં ઇંગ્લિશ સાહિત્યના જે પ્રશ્નો હતા, તેના ઉત્તર આપવાને તે પોતે અશક્ત હતો. * * * પરીક્ષકો વિદ્યાર્થીઓને ઘટે તેવા પ્રશ્નો પૂછવાને વદલે પોતાનું વિશાળ જ્ઞાન વતાવે તેવા પ્રશ્નો જ પૂછે છે. ” આવું થાય ત્યારે તો શ્રી ૦ લારી

કહે છે તે પ્રમાણે સુલેથી ઍસ્ટીટલને પોતાને તેના પુસ્તકોની પરીક્ષામાં નાપાસ કરી શકાય !

પણ શેન્સર ત્વરે કહે છે. શીખનારાઓ પર વાંક મૂકવો એ મોટી મૂલ છે. અત્યાર સુધી અમે જે સ્થિતિ તપાસી ગયા, તેમાં વાંક ઘણે અંશે શિક્ષકો, તેમના અધિકારીઓ, અને પરીક્ષકોનો જ છે. શિષ્યો પર વાંક મૂકવાનો રિવાજ તો જૂના વખતમાં ગયો, એમ લાગે છે. કાર્લાઈલે પોતાના મિત્ર દરવિંગના શિક્ષક વૃદ્ધ ઍડમ હોપની પોતાના સામાન્ય શિષ્યો તરફની વૃત્તિનું વર્ણન કરતાં જે શબ્દો વાપરે છે, તે હાલ તો શિષ્યો જ અમુક ફેરફાર કરીને આપણા શિક્ષકોને, અથવા અધિકારીઓને, અથવા પરીક્ષકોને લાગુ પાડશે, એવી ધાસ્તી છે. શબ્દો વધુ કઠોર છે; પણ તે પોતાને લાગુ ન પડે તેવું કરવાનું સહુ કોઈના હાથમાં હોવાથી અમે તે આપવામાં હૃદય સમજતા નથી :—“રે કુદ્રે કુકુરો, તમારામાંથી કે તમે જેમની પાસેથી આવો છો તેમનામાંથી કશું લેવું સારું કહાડી શકવાની તો અમને આશા જ નથી; પણ તમારામાં જે હશે તેમાંથી સારામાં સારું અમે કહાડીશું, અને (જેમાં અમે નિરૂપાય છીએ તે માટે) ખાલી વરવડીશું નહીં.”

૮. સજ્ઞા અને નિયમન.—અત્યાર સુધીમાં અમે બુદ્ધિની કેલવણીની હાલ કેવી સ્થિતિ છે તે વતાવ્યું. નીતિ અને ધર્મની કેલવણી લગભગ અદૃશ્ય થવાથી તે સંબંધી થોડું જ કહેલું છે. પણ નિશાલોની અંદરના નિયમનથી જે કેલવણી મળે છે તે પણ વસ્તુતઃ નીતિની જ કેલવણી છે. માટે હવે નિયમનની શી સ્થિતિ છે તે સંબંધી વિચાર કરવાની જરૂર છે.

શિક્ષણના જ નહીં પણ વધા ઇતિહાસ તરફ દૃષ્ટિ કરતાં પહેલી હકીકત એ જ નજરે પડે છે કે વધા પ્રકારના અધિકારો નિર્બળ થતા જાય છે; અને વધા પ્રકારની સ્વતંત્રતા વધતી જાય છે. પ્રાચીન શાસનો કઠોર હતાં, ત્યારે હાલનાં શાસનો અશક્ત થતાં જાય છે; અને કઠો-

રતા જવાની સાથે આજ્ઞાધીનતા પણ જતી રહેવા માંડી છે. અધિકારક્ષ-
તિ અને સ્વાતંત્ર્યોચ્છતિનો ફેરફાર ધર્મ, રાજ્ય, કુટુંબ, સાહિત્ય, ફિલ-
સૂફી, શિક્ષણ, ટૂંકામાં વધી સામાજિક પ્રવૃત્તિઓમાં જોઈ શકાય છે.
૧ ફેરફારને હજી તો થોડાં જ વર્ષો થયાં છે; અને તેટલામાં પણ ઘણા-
સેરા ચિંતકોને ૧ પ્રવાહ અટકાવવાની જરૂર લાગવા માંડી છે. રૂસો
અને તેના અનુયાયીઓના વિચારોનું સહસ્રધા ધ્વંસન થઈ ગયું છે; અને
હાલ તો યુરોપમાં લગભગ દરેક ગંભીર લેખક પ્રસંગ આવે ત્યારે અધિ-
કારનું સમર્થન કરવાની પોતાની ફરજ સમજે છે.* ૧ટલી વધી પ્રવૃત્તિનું
મુખ્ય કારણ ૧ છે કે ગ્રોસના સોફિસ્ટોના જેવો ૧ક લોકાનુચર
(demagogue)વર્ગ હાલ ઉત્પન્ન થયો છે, જેનો ઉદ્દેશ માત્ર લોકોને પ્રસન્ન
કરવાનો, અને તેમને રુચે તેવા વિચારો પ્રસિદ્ધ અને પ્રસૂત કરવાનો છે. સા-
માન્યસ્વામિત્વ, શાસનસંહાર, વગેરે વધા પ્રકારની મોટી જોશમભ-
રેલી હીલચાલો ૧ જ વર્ગમાંથી ઉત્પન્ન થાય છે; અને કમનસીવે ૧વું
વને છે કે ઘણા અંતઃકરણના દયાલુ પુરુષો પોતાની પ્રવૃત્તિનું પ્રવિણમાં
શું પરિણામ આવશે તે વિચારવાની શક્તિ ન હોવાથી તે વર્ગને મદદ
કરે છે. આવું થાય છે, તેટલા જ માટે ' ડાહ્યા માણસોની અર્ધોઅર્ધ
મહેનત મલા માણસો ૧ કરેલા નુકસાનને દૂર કરવામાં જાય છે.'

* " કોઈ પણ કાયદો (મનુષ્યની) સ્વાભાવિક સ્વતંત્રતાની વિરુદ્ધ છે ૧મ કહેવું, ૧ તે
કાયદો છે ૧મ પુનરાક્રિ કરવાની વરાવર છે; કારણકે દરેક કાયદો સ્વતંત્રતાને દૂર કર-
વાથી જ સ્થાપિત થાય છે. " (વેન્થન.)

" ૧ટલુ છાત્રીથી માનો કે તમે જેમ વધારે કાયદાઓનો સ્વીકાર કરશો, તેમ તમારે
ઓછાં દુઃખ સ્વપ્નમાં પડશો, અને ઓછી સજાઓ કરવી પડશે. " (જૉન રસ્કિન.)

" મનુષ્યજાતિની ૧ટલી ઘટતિ થઈ હોય, કે તેને સ્વતંત્રતા આપવાથી લાભ થાય, તે
વગર વીજી કોઈ સંસ્થિતિમાં સ્વતંત્રતાને માટે પ્રદેશ જ નથી. " (જૉન સ્ટુઅર્ટ મિલ.)

"માણસો વિચારે કે ન વિચારે તોપણ આજ્ઞાધીનતા ૧ મનુષ્યની પહેલી ફરજ છે, ૧ટલું નિ-
ર્વિવાદ છે. દરેક માણસ અમુકને અધીન રહેવાને વંધાયેલો છે. માતાપિતા, શિક્ષકો, ડપરીઓ,
અધિકારીઓ, ૧ વર્ષો તરફ અધીનતા યોગ્ય છે ૧મ સહુ ૧ સ્વીકારવું જોડ ૧. અને માણસ સ્વી-
કારે કે નહીં, પણ તેના ડપર ડગતર વ્યક્તિઓની ૧ક લાંબી નિસરણી છે. યજ્ઞ પરમેશ્વર
સર્વની ડપર છે, અને તેને હજી શાસનાભાવ માટે નહીં પણ શાસન અને વ્યવસ્થાને માટે બ-
નાવી છે. " (કાર્લાઈલ.)

પ્રખ્યાત રશિયન લેખક કાઉન્ટ લીઓ ટોલ્સ્ટોઇની અસામાન્ય શક્તિ સહુ કોઈ સ્વીકારે છે. તે લોકાનુચરનથી; અને તે છતાં તેની સ્વતંત્રતાની કલ્પનાઓ કેટલી સીમા પર્યંતે છે, તે જોવાથી માલુમ પડશે, કે જે રીતે સૉક્રેટીસ અતિશય ધર્માગ્રહને લીધે જ સત્ય જ્ઞાન અને સત્ય આચરણનો વિરોધ જોઈ શકેલો નહીં, તે રીતે સાધુશીલ પુરુષો પોતે

“મનુષ્યજીવન અને સામાજિક ડગ્ગાતિના વર્તમાન બોધકપત્રમાં આજ્ઞાધીનતાને સ્થળે જાન્ય દેખાય છે. * * * * * બેચક આપનાથી હમેશાં ગમતું તો કરી શકાતું નથી. * * * ધની વાર આપને બીજાઓની દૃષ્ટિ પ્રમાણે કરવું પડે છે, અને એટલે અંશે, અર્થાત્ તાવે થયું પડે તે અધીનતા હોય, તો હજી દુનિયામાં અધીનતા છે. પણ અધીનતાનો સિદ્ધાંત ક્યાં છે? અધીનતા એ ફરજ છે એવી કલ્પના ક્યાં છે? હાલના જમાનામાં અધીનતા બિલકુલ છે જ નહીં એમ કહીએ, તે પણ અમુક અર્થમાં ધરાવે છે.” (વિનિટ.)

“વર્તમાન પ્રજાશાસનોએ જે સન્દેને પ્રણવ તરીકે સ્વીકાર્યો છે, તેના—સ્વતંત્રતાના—કરતાં તથા રે. સ્વોટી, ધમમૂલક, અને પ્રકૃતિના નિયમોથી વિરુદ્ધ બીજી એક પણ કલ્પના નથી. * * * * *

આખા સુધારાના ઇતિહાસમાં બિનબિન પ્રદેશોમાં મનુષ્યની સ્વતંત્રતા કેવી રીતે મર્યાદિત થઈ છે, તેની જ હકીકત છે. સ્વતંત્રતાની મર્યાદા એ જ કાંપડા. જૂનાં વંશતમાં જંગલોમાં મટકનારો જંગલી માળસ ચુરપના. સર્વથી સ્વતંત્ર દેશના કોઈ પણ માળસના કરતાં ધણે વધારે સ્વતંત્ર હતો. * * * * * સામાજિક વ્યવસ્થા પ્રથમ નિયમન હોય ત્યારે જ થઈ શકે છે, અને નિયમનમાં આજ્ઞાધીનતાનો, અને આજ્ઞાધીનતામાં અધિકારના સ્વીકારનો સમાવેશ થાય છે. (પ્રો. બ્લૅન્ક.)

“જ્યાં જાઓ ત્યાં સ્વતંત્રતાની જ વૂમ સંભળાય છે. દેવાલયોમાં, રાજ્યમાં, સમાજમાં, કુટુંબમાં, વધે સ્વતંત્રતાનું આવાહન થાય છે. માતા પોતાના બાલકને સ્વતંત્રતા આપવા માટે અનેક દુઃખ ભોગવે છે, અને બીજાને દુઃખી કરે છે; છોકરા અથવા છોકરીની સ્વતંત્રતાને રાખેને આજ આવે તેટલા માટે નિશાળોમાં વંદોચસ્ત પણ વરાવર રહેતો નથી; ધની પોતાના નોકરોની સ્વતંત્રતાની ક્ષતિ થાય તેટલા માટે તેમની પાસે પૂરું કામ પણ કરાવી શકતો નથી; અને રાજ્યો અને પ્રજાઓ ધનાં મોઢું દુઃખો અને નુકસાનો અટકાવવા જતાં સ્વતંત્રતાને હાનિ પહોંચે તેટલા માટે તે દુઃખો અને નુકસાનો ધમ્પાં કરે છે.” (અપ્રસિદ્ધ.)

“એ પ્રસિદ્ધ છે કે સંલ્હાડનનો ફ્લેચર કે જે સાંસ્કારિક અને બહાદૂર આદમી હતો, જેણે સ્વતંત્રતાના રક્ષણમાં પોતાની સમશેર વાપરી હતી, અને જેણે તેની ક્ષાતર દેશનિકાલની સજા ભોગવી હતી, તેને સાધારણ લોકોના અજ્ઞાન, આલસ, અને નિરંકુશતાથી એટલો ક્રોધ પડેલો, અને અંશ થયેલો, કે પછી તેણે હજારો માળસોને ગુલામ બનાવવાની દરખાસ્ત કરેલી. (લૅર્ડ મેકૅલ.)

સાધુશીલ હોવાને લીધે જ નિયંત્રણ અને નિયમનની આવશ્યકતા જોઈ શકતા નથી.

ટોલ્સ્ટોઈ માને છે કે નિશાઠમાં જેટલા નિયમો થાય તે અયોગ્ય છે; વાઠકોની સ્વતંત્રતા અનુલ્લંઘનીય છે; અને તેમને પોતાને શીખવવાના વિષયોને માટે જ નહીં પણ તે શીખવવાની પદ્ધતિઓને માટે પણ સૂચના કરવાનો હક્ક છે! ટોલ્સ્ટોઈને એવી શ્રદ્ધા છે કે સ્વતંત્રતા વગર સંસ્કાર અપાય જ નહીં, અને વાઠકો અનિયંત્રિત રહે તો પ્રકૃતિ જ તેમને સાધુશીલ કરે છે. એક સ્થળે તે પોતાની નિશાઠની રમણીય અવ્યવસ્થાનું મનોહર વર્ણન કરે છે. શિક્ષક વર્ગમાં પ્રવેશ કરે છે. ઢોકરાઓ ભૂમિપર એક વીજા-પર પડતા અને ગવડતા હોય છે. અવાજો આવે છે, કે 'અરે, હું ગૂંગલાઈ' જાડું છું; મને શ્વાસ લેવા દો !' 'સવૂર, મારા વાઠ એમ લેંચો નહીં !' કોઈ ઢોકરો શિક્ષકને સંવોધીને કહે છે, કે 'પીઓટ્ મિખાઇલોવિ-ચ્ચ, આ લોકોને કહો કે મને છોડી દે.' વીજાઓ વોલે છે, કે 'સ-લામ, પીઓટ્ મિખાઇલોવિચ્ચ !' પણ કોલાહલ ઘટતો નથી. શિક્ષક પુસ્તકો લઈને જેઓ ટેવલ પાસે આવ્યા હોય છે, તેમને વહેંચી આપે છે. પછી પહેલા ઢોકરાઓમાંથી સૌથી ઉપર હોય તે પુસ્તક માગે છે. બ-ગલો ધીમે ધીમે ઓછો થતો જાય છે. જ્યારે ઘણાને પુસ્તકો મળી જાય, ત્યારે વાકીના વૂમ પાડતા ઉઠે છે, કે 'મારું પુસ્તક ક્યાં?' 'મને આપો;' 'મને કાલનું પુસ્તક આપો;' 'મને કોલ્ટસૉફ* આપો.' ઇટલું થયા પછી પણ વે ઢોકરાઓ કદાચ નીચે પડી રહીને તોફાન કરતા હોય છે. વીજા હાથમાં પુસ્તક લઈને કહે છે, કે '૨ શું કર્યા કરો છો ? અમારાથી કશું સંભળાતું નથી. વંધ રહો.' લડતા હોય તે વંધ પડી જાય છે; અને તેઓ પણ પુસ્તક લઈને વેસી જાય છે. થોડા વખતમાં તોફાનનો આવેશ વંધ પડીને પુસ્તકનો આવેશ દેખાવા લાગે છે. થોડા વખત પહેલાં જે ઢોકરો વીજાના વાઠ આવેશથી લેવતો

* એલેક્સેઇ વેસિલયેવિચ કોલ્ટસૉફ એક પ્રસિદ્ધ રશિયન કવિ. જન્મ: ૧૮૦૯; મૃત્યુ. ૧૮૪૨.

હતો તે હવે તેટલા જ આવેશથી કોલ્ટસાંફ વાંચે છે; તેની આંખમાં આતુરતા झळકે છે; અને તે પોતાના પુસ્તક સિવાય બીજું કશું દેખતો નથી. “પહેલાં તોફાનથી છૂટા કરતાં જે મુઢકેલી પડી તેવી જ હવે પુસ્તકોથી છૂટા કરવામાં પડે એવી સ્થિતિ થાય છે.” ઊંકરાઓ ગમે ત્યાં વેસે છે: ટેવલો પર, વારીના આગલા ભાગ પર, મરજીમાં આવે ત્યાં તેઓ વેસે છે. પળ આરામખુરસી પર વેસવાની ઘણાને ઇચ્છા થાય છે. કોઈને ઇચ્છા થાય તે બીજો તેના દેખાવ પરથી જાણી જાય છે; બંને તે તરફ દોડે છે, અને જે પહેલો પહોંચે, તે રાખે છે. ચપ્પલ હોય તે પહેલો પહોંચે છે, ખુરશીમાં જઈને પડે છે, અને તોપણ તે સુદ્ધાં આતુરતાથી ત્રાંચવા માંડે છે. “વર્ગ ચાલતો હોય ત્યારે મેં તેમને વાત કરતા, કે પરસ્પર ચૂંટી દેતા, કે હસતા, કે એક બીજાની ફરિયાદ કરતા જોયા નથી.” બીજી નિશાઠ્ઠોમાંથી આવેલો કોઈ ઊંકરો ફરિયાદ કરે છે તો તેને એવો જ જવાબ મળે છે, કે “તમે પોતે પોતાને ચૂંટી નથી દીધીએ, તમને યાત્રી છે?”

ટોલ્સ્ટોયનું એ વધું વર્ણન પરમ મનોહર છે. પળ તે વિસ્તારથી ઉતારવાનું પ્રયોજન નથી. એટલું સ્પષ્ટ છે કે ટોલ્સ્ટોય જેવો કોઈ નિશાઠ્ઠો ચલાવતો હોય, ત્યાં કદાચ એવી અવ્યવસ્થાથી અનિષ્ટ પરિણામ ન આવે; પળ એવી અવ્યવસ્થા સાર્વત્રિક થતાં તો વેહદ હાનિ સિવાય બીજું કશું પરિણામ આવે નહીં.

પળ જે દુઃખ આણી દુનિયાને છે, અને નિશાઠ્ઠોમાં તો હજી થોડે જ અંશે છે, તેને માટે અમે યાસ ફરિયાદ કરીશું નહીં; પળ એટલું જ કહીશું કે રાજ્યો જો પોતાના અધિકારને સમર્થ કરવાની ઇચ્છા રાખતાં હોય તો તેમણે નિશાઠ્ઠોના નિયમનને પળ સમર્થ કરવાના પ્રયત્નો કરવા જોઈએ. હદાહરણ તરીકે, ફ્રાન્સની સરકારે પોતાની બધી નિશાઠ્ઠોમાં શારીરિક શિક્ષાની બિલકુલ મના કરી છે, એથી અમે લાંબ સમજતા નથી. અમે તો ડા० આર્નોલ્ડે એ સંબંધમાં જે વિચારો આપ્યા છે, અને જે અમે વતાવી ગયા છીએ, તેને જ ઝંવામાં ઝંવું હદા-

પણ સમજીએ છીએ. વેશક એટલું સ્વહં, કે જૂના વંશતનો શિક્ષકોનો જુલમ દૂર થવાની સાથે જો વર્તમાન નિશાળોમાં યોગ્ય નિયમન રહી શક્યું હોત, તો અમારે ईश्वरનો ઉપકાર માનવાનો જ રહેત. પણ તેમ થયું નથી. શિક્ષકોમાંથી કઠોરતા જવાની સાથે શિષ્યોમાંથી ગુરુભાવ પણ ઘણે અંશે જતો રહ્યો છે.

અમારા કહેવાનો આશય વેશકુ એવો વિલકુલ નથી કે જૂના વંશતમાં સોટીનો વહુ ઉપયોગ થતો, તેટલા માટે ગુરુભાવ વધારે રહેતો. અમને વિદિત છે કે સોટીના ઉપયોગથી ગુરુભાવ ઘણી વાર નાશ પામતો. પણ ગુરુભાવ રહેતો તે સોટીઓનો અયોગ્ય ઉપયોગ થવા છતાં પણ રહેતો; અને આસપાસની સ્થિતિ જ એવી હતી કે આજ્ઞાધીનતા અને પૂજ્યભાવના સદ્ગુણોની સ્વીકૃતિ થઈ શકતી. હાલ પણ સોટી ગઈ છે તેથી જ આજ્ઞાધીનતા ગઈ છે, એમ અમારા કહેવાનું તાત્પર્ય નથી; પણ સોટીની સાથે આજ્ઞાધીનતા પણ ગઈ છે એ મુખ્ય ફરિયાદ છે, અને થોડે અંશે સોટીના યોગ્ય ઉપયોગથી તે પાછી લાવી શકાય એવી સૂચના છે.

પણ જો કોઈને એમ લાગે કે અમે નિશાળોમાંથી જે જુલમ દૂર થયો છે તેની યોગ્ય કદર કરતા નથી, તો જવાબ એ આપવાનો છે કે એમ કહેવાની કશી જરૂર નથી. શિક્ષણના ઇતિહાસની સાથે અમે પ્રસંગોપાત્ત સજા સંબંધી વિચોરમાં જે હુધારા થતા ગયા છે, તે દર્શાવ્યા છે; અને આ સ્થળે જ જૂના વંશતની સજાઓનું થોડું વર્ણન કરીને અમે વત્તાવીરું કે પ્રાચીન ક્રૂરતા આપણે હાલ ધારી શકીએ તેના કરતાં ઘણી વધારે હતી; અને જે વિલકુલ હૃદયહીન હોય તે જ એવી ક્રૂરતાના અસંભવનું અભિનંદન કર્યા ઘણર રહે.

૧. જૂના વંશતની સજાઓ.—એક જૂના શિક્ષકને માટે એવું નોંધાયેલું છે કે ૫૦ વર્ષના અરસામાં તેણે પોતાના વિદ્યાર્થીઓને સુમારે ૫,૦૦૦,૦૦૦ નેતરના ફટકા અને ૧૨૪,૦૦૦ ચાબકાઓ મારેલા. આ શિક્ષક કે જે સૌલોમનના વંશતમાં એ હાહા રાજાને મન-

ગમતો થાત, તેને જૂના વચ્ચતના વધા શિક્ષકોના નમૂના તરીકે ગણી શકાય. જૂના વચ્ચતના વધા નિયામકો સોટાને વચ્ચાવીને બાલકને વગાડતા નહીં. વર્તમાન સમયના સુખી ઓકરાઓને પહેલાંના વચ્ચતોની અને તેમના બાપદાદાઓની નિશાલોમાં કેવી કેવી દશાઓ થઈ હશે તેની થોડી જ કલ્પના આવી શકે તેમ છે.

એક સ્વેચ્છિય શિક્ષકને માટે એવું નોંધાયેલું છે, કે તેણે ૫૧ વર્ષ સુધી એક મોટી નિશાલ ચલાવી, તેમાં ૧૧૧, ૫૦૦ નેતરના ફટકા, ૧૨૧, ૦૦૦ ચાંચલા, ૧૩૬, ૦૦૦ આંકળીના પ્રહાર, ૧૦, ૨૦૦ કાન ઉપર તમાચા, અને ૨૨, ૭૦૦ ગોચવાના પાટની તેણે સજા કરેલી. એવું પણ ગણાયેલું છે કે તેણે ૭૦૦ ઓકરાઓને ઘટાળા ઉપર હમા રાખેલા, ૬૦૦૦ ને અણીદાર લાકડા ઉપર ઘૂંટળ મૂકાવીને રાખેલા, અને ૫૦૦૦ ને 'વેચકૂફની ટોપી' પહેરાવેલી.

મધ્યકાલની ઈંગ્લંડની તવારીખો વાંચતાં માલુમ પડે છે, કે વિદ્યાર્થીઓ ઘણીવાર શિક્ષકોના જુલમથી વચ્ચવાને માટે દેવાલયોમાં ન્હાસી જતા. * એવું લખેલું છે કે એક ઓકરો એક વાર એવી આશાથી કન્ટ્રવરીમાં સેન્ટ એડિયનની કવરને વલગી ગયેલો; અને શિક્ષકે એ પવિત્ર સ્થળની કશી દરકાર કર્યા વગર તેને મારવાનું શરૂ કરેલું. બે સપાટા સુધી તો કશું વિચ્છ આવ્યું નહીં, પણ ત્રીજો સપાટો મારતા જતાં ક્રોધાવિષ્ઠ થયેલા સેન્ટે તેના હાથને પક્ષાઘાત કરી દીધેલો, અને તેણે પેલા ઓકરાની ક્ષમા માગી તથા તે ઓકરાને પ્રાર્થના કરી તો પહેલાં હાથ સારો થયેલો નહીં! એ જ પ્રમાણે સેન્ટ એમ્નિલ્ડા ઈલાઇન વિદ્યાર્થીઓની અધિદેવતા હતી. કેટલાએક વિદ્યાર્થીઓ રક્ષણને માટે તેના દેવાલયમાં ન્હાસી ગયેલા; પણ શિક્ષકે તેમને બહાર કાઢીને ઘૂંચ મારેલા. રાત્રે સ્વપ્નમાં તેને સેન્ટનું દર્શન થયેલું; તેના આજ્ઞા શરીરને પક્ષાઘાત થઈ ગયેલો; અને તેના વિદ્યાર્થીઓ તેને ક્ષમા માગવાને દેવાલયમાં લઈ ગયા, તે પહેલાં તે સારો થયેલો નહીં!

* દેવાલયોમાં ન્હાસીને બોડને મારી શકાય નહીં એવી ક્રિસ્ચિયન ધર્મશાસ્ત્ર છે.

એ વખતમાં ઢોકરાઓને કંઈ ગુન્હાઓને માટે કે પાઠ નહીં શીખવાને માટે કે શીખવાની અશક્તિને માટે જ મારવામાં આવતા એમ નહીં; ઢોકરાઓને મારવા જ જોઈએ એ સિદ્ધાંતનું અનુસરણ થતું. ઈરેટ્મસ કહે છે કે તેના પોતાના પર એ સિદ્ધાંત પ્રમાણે જ સોટા પડેલા. ઈરેટ્મસ તેના શિક્ષકને વહાલો હતો, અને શિક્ષકને તેના સ્વભાવ અને વુદ્ધિને માટે સારી આશાઓ હતી; છતાં તે દુઃખ ખમી શકે છે કે નહીં તે જોવાને તેણે તેને સોટા મારેલા; અને પરિણામે તેની તબિયત વગડેલી. ઈરેટ્મસ પોતાના શિક્ષકના જેવા વિચારના એક વીજા શિક્ષકની પણ નામ આપ્યા વગર હકીકત આપે છે. એ શિક્ષક સેન્ટ પૉલનો ડીન કોલેટ હશે એવું અનુમાન થાય છે. કોલેટને યાલ્કો તરફ પ્રીતિ હતી, અને તે સ્વભાવે દયાલુ હતો, છતાં નિશાલમાં કોઈ પણ પ્રકારનું નિયમન અતિ કડોર થઈ શકે જ નહીં, એમ તે માનતો. અને જ્યારે જ્યારે તે ત્યાં ભોજન લેતો, ત્યારે પાછળથી ફલાહારની માફક એકઠે ઢોકરાઓને સોટે મરાવતો. એવે એક પ્રસંગે ઈરેટ્મસ હાજર હતો ત્યારે તેણે દશ વર્ષના એક યાંત્ર અને મુલાયમ તબિયતના ઢોકરાને પોતાની પાસે બોલાવેલો. એ ઢોકરાની તેની માયાલુ માતાએ થોડા વખત પર કોલેટને ખાસ સુપ્રત કરી હતી; પણ તેણે તેને અમુક કલ્પિત દોષને માટે તે વિચારો સોટાના મારથી લગભગ મૂર્ચ્છિત થયો, ત્યાં સુધી સજા કરાવી. સોટા પડતા હતા તે દરમિયાન કોલેટે ઈરેટ્મસને કહેલું કે “એનો કંઈ ખાસ વાંક છે એમ નહીં; પણ તેને નરમ કરવાની જરૂર છે!”

સોટા પર શ્રદ્ધા રાખનારાઓમાં ડા. પાર્સનું નામ પ્રસિદ્ધ છે. નૉરિડ્જની અંદર તેની નિશાલમાં વર્ગોને રજા આપ્યા પહેલાં વધા પર એક વાર સોટા પડી જતા. એક દિવસ કોઈ ઉપશિક્ષકે તેને કહેલું, કે અમુક વિદ્યાર્થી વધુ સારી વુદ્ધિનાં વિદ્વો બતાવે છે. પાસે જવાબ આપ્યો, ‘સરેલાત? ત્યારે કાલ સવારથી જ તેને સોટા મારવાનું શરૂ કરો!’

ગમતો થાત, તેને જૂના વચ્ચતના વધા શિક્ષકોના નમૂના તરીકે ગણી શકાય. જૂના વચ્ચતના વધા નિયામકો સોટાને વચ્ચાવીને બાલકને વગાડતા નહીં. વર્તમાન સમયના સુખી છોકરાઓને પહેલાંના વચ્ચતોની અને તેમના વાપદાઓની નિશાલોમાં કેવી કેવી દશાઓ યહૈ-હશે તેની થોડી જ કલ્પના આવી શકે તેમ છે.

• એક સ્વેચ્છિયન શિક્ષકને માટે એવું નોંધાયલું છે, કે તેણે ૬૧ વર્ષ સુધી એક મોટી નિશાલ ચલાવી, તેમાં ૧૧૧, ૬૦૦ નેતરના ફટકા, ૧૨૧, ૦૦૦ ચાવલા, ૧૩૬, ૦૦૦ આંકળીના પ્રહાર, ૧૦, ૨૦૦ કાન ઉપર તમાચા, અને ૨૨, ૭૦૦ ગોલવાના પાઠની તેણે સજા કરેલી. એવું પણ ગણાયેલું છે કે તેણે ૭૦૦ છોકરાઓને વટાણા ઉપર હાથ રાખેલા, ૬૦૦૦ ને અળીદાર લાકડા ઉપર ઘૂંટણ મૂકાવીને રાખેલા, અને ૬૦૦૦ ને 'વેલ્કફની ટોપી' પહેરાવેલી.

મધ્યકાલની ઈંગ્લંડની તવારીખો વાંચતાં મालુમ પડે છે, કે વિદ્યાર્થીઓ ઘણીવાર શિક્ષકોના જુલમથી વચ્ચવાને માટે દેવાલયોમાં ન્હાસી જતા. * એવું લખેલું છે કે એક છોકરો એક ત્રાર પત્રી આશાથી કન્ટરબરીમાં સેન્ટ એડિયનની કબરને વઢી ગયેલો; અને શિક્ષકે એ પવિત્ર સ્થળની કશી દરકાર કર્યા વગર તેને મારવાનું શરૂ કરેલું. બે સપાટા સુધી તો કશું વિગ્ર આવ્યું નહીં, પણ ત્રીજો સપાટો મારતા જતાં ક્રોધાવિષ્ઠ થયેલા સેન્ટે તેના હાથને પક્ષાઘાત કરી દીધેલો, અને તેણે પેલા છોકરાની ક્ષમા માગી તથા તે છોકરાને પ્રાર્થના કરી તો પહેલાં હાથ સારો થયેલો નહીં! એ જ પ્રમાણે સેન્ટ એમ્નિલ્ડા ઈલાઇન વિદ્યાર્થીઓની અધિદેવતા હતી. કેટલાએક વિદ્યાર્થીઓ રક્ષણને માટે તેના દેવાલયમાં ન્હાસી ગયેલા; પણ શિક્ષકે તેમને બહાર કાઢીને વૂઝ મારેલા. રાત્રે સ્વપ્નમાં તેને સેન્ટનું દર્શન થયેલું; તેના આંખા શરીરને પક્ષાઘાત થઈ ગયેલો; અને તેના વિદ્યાર્થીઓ તેને ક્ષમા માગવાને દેવાલયમાં લઈ ગયા, તે પહેલાં તે સારો થયેલો નહીં!

* દેવાલયોમાં ન્હાસીને મારી શકાય નહીં એવી ક્રિસ્ચિયન ધર્મશાસ્ત્ર છે.

એ વખતમાં ઓકરાઓને કંઈ ગુન્હાઓને માટે કે પાઠ નહીં શીખ-
 વાને માટે કે શીખવાની અશક્તિને માટે જ મારવામાં આવતા એમ
 નહીં; ઓકરાઓને મારવા જ જોડે એ સિદ્ધાંતનું અનુસરણ થતું.
 ઈરેડમસ કહે છે કે તેના પોતાના પર એ સિદ્ધાંત પ્રમાણે જ સોટા પડેલા.
 ઈરેડમસ તેના શિક્ષકને વહાલો હતો, અને શિક્ષકને તેના સ્વભાવ અને
 વૃદ્ધિને માટે સારી આશાઓ હતી; છતાં તે દુઃખ ધર્મી શકે છે કે
 નહીં તે જોવાને તેણે તેને સોટા મારેલા; અને પરિણામે તેની તવિયત
 વગડેલી. ઈરેડમસ પોતાના શિક્ષકના જેવા વિચારના એક વીજા
 શિક્ષકની પણ નામ આપ્યા વગર હકીકત આપે છે. એ શિક્ષક
 સેન્ટ પૉલનો ડીન કોલેટ હશે એવું અનુમાન થાય છે. કોલેટને
 વાલ્ક્રો તરફ પ્રીતિ હતી, અને તે સ્વભાવે દયાળુ હતો, છતાં નિશા-
 લમાં કોઈ પણ પ્રકારનું નિયમન અતિ કઠોર થઈ શકે જ નહીં, એમ
 તે માનતો. અને જ્યારે જ્યારે તે ત્યાં મોજન લેતો, ત્યારે પાછળથી
 ફલાહારની માફક એકવે ઓકરાઓને સોટે મરાવતો. એવે એક
 પ્રસંગે ઈરેડમસ હાજર હતો ત્યારે તેણે દશ વર્ષના એક શાંત અને મુલા-
 યમ તવિયતના ઓકરાને પોતાની પાસે બોલાવેલો. એ ઓકરાની
 તેની માયાળુ માતાએ થોડા વખત પર કોલેટને ટાંચ સુપ્રત કરી હતી;
 પણ તેણે તેને અમુક કલ્પિત દોષને માટે તે વિચારો સોટાના મારથી
 લગભગ મુર્ચ્છિત થયો, ત્યાં સુધી સજા કરાવી. સોટા પડતા હતા
 તે દરમિયાન કોલેટે ઈરેડમસને કહેતું કે “એનો કંઈ ટાંચ વાંક છે
 એમ નહીં; પણ તેને નરમ કરવાની જરૂર છે!”

સોટા પર શ્રદ્ધા રાખનારાઓમાં ડા. પારનું નામ પ્રસિદ્ધ છે.
 નૉરિડ્જની અંદર તેની નિશાલમાં વર્ગોને રજા આપ્યા પહેલાં વધા પર
 એક વાર સોટા પડી જતા. એક દિવસ કોઈ ઉપશિક્ષકે તેને
 કહેલું, કે અમુક વિદ્યાર્થી વધુ સારી વૃદ્ધિનાં ચિહ્નો બતાવે છે, પારે
 જવાબ આપ્યો, ‘ઁરેઁવાત? ત્યારે કાલ સવારથી જ તેને સોટા માર-
 વાનું શરૂ કરો!’

‘ઈટનનો મોમિયો’ એ નામે પુસ્તકમાં અપેલી. એક હકીકત પરથી જૂના વખતમાં વિદ્યાર્થીઓ સોટાને કેવા હિસાવમાં ગણતા તે સારી રીતે માલુમ પડે છે. સર હેન્રી વૉને ૭૦ વર્ષ પહેલાં (તે વખતે એવો રિવાજ હતો કે નિશાલના વિદ્યાર્થી પર સોટા પડતા હોય ત્યારે કૉલેજના વિદ્યાર્થીઓ તેમને પકડી રાखें) પોતાની સજા પૂરી થયેલી, તે છતાં વૉને તરફના પકડી રાखेंનારા મૂકતા ન હતા, તેમના તરફ જોડેને સ્વસ્થતાથી કહેલું “કાલા ક્ષમાના ગૃહસ્થો,* મને લાગે છે કે હવે વધુ પૂરું થયું!”

ઈટનમાં તો સોટાનું ઇટલું માન હતું કે વિદ્યાર્થીઓ નવો હેડમાંસ્ટર આવે તેને કોઈ કોઈ વાર નવા સોટાની મેટ કરતા; અને કોઈ છોકરો સોટાના ઉપયોગમાંથી લાંબા વખત સુધી વચી ગયો હોય તો તે શરમ મૂંસી નાખવાને જાણી જોડેને ગુન્હો કરતો!

સખત સજાઓ કરવાના રિવાજથી શિક્ષકો પોતે કોઈ કોઈ વાર કેટલા જોખમમાં આવી પડતા તે નીચેના ઉદાહરણ પરથી માલુમ પડશે:—

“સ્કૉટલેન્ડના મધ્યભાગની એક નિશાલમાં હેકેટ કરીને એક શિક્ષક હતો, તેને ચાવડાના વહુ શોખ હતો. જૂઠી-જૂઠી રીતે વિદ્યાર્થીઓને ડમા રાखીને કે હુવાડીને તે તેમને પ્રહાર કરતો. એક-એન્ડરસન કરીને વિદ્યાર્થીને ઇટલી વધી અને ઘણી વાર ઇટલી અયોગ્ય સજા થયેલી, કે તેના દિલમાં શિક્ષકની સામે પ્રવલ વૈર ભરાયું. તે નિશાલ છોડી હિંદુસ્તાનમાં ગયો; અને ત્યાં સારી દોલત મેલવી તેનો ઉપયોગ કરવા સ્કૉટલેન્ડમાં પાછો ફર્યો. હિંદુસ્તાનમાં તે ઘણાં વર્ષ સુધી રહ્યો તેમાં શિક્ષકના સપાટા મૂલી શકેલો નહીં, અને હેકેટ ઉપર વૈર લેવાનો નિશ્ચય પણ દૂર કરી શકેલો નહીં. સ્કૉટલેન્ડમાં આવ્યા પછી તેણે એક ચાવડો સ્વરીદ કર્યો; અને પોતે જે ગામમાં મળ્યો હતો ત્યાં ગયો. મુસાફરખાનામાં બે માગસને માટે ધાણું તૈયાર

* સંબોધનનો ક્ષેપ કથા વગર પ્રતીત થાય તેવો છે.

કરવાનો હુકમ આપીને તેણે હેકેટને સંદેશો મોકલ્યો, કે 'તમારો
 એક જૂનો શિષ્ય પોતાની સાથે ધાણું લેવાને તમને બોલાવે છે.' હેકેટ
 આમંત્રણનો સ્વીકાર કર્યો, અને પોતાની પાસેનાં સારામાં સારાં
 કપડાં પહેરી તે મુસાફરખાનામાં ગયો. મુસાફરખાનાના ઓર-
 ડામાં દાંધલ થતાં તેણે જે ગૃહસ્થને જોયો તેણે ધાણું વંધ કરી તાલું
 વાસ્યું. પછી ચાવલો હાથમાં લઈ તેણે વિસ્મિત થતા હેકેટને પો-
 તાની ઓઢાણ આપી જણાવ્યું, કે 'નિશાઢમાં તમે મારા પર જે
 પ્રહાર કરેલા તેનો વડલો લેવાની મારી તૈયારી છે; માટે કપડાં
 કાઢી તમે પણ તૈયાર થાઓ.' આવી વિષમ સંસ્થિતિમાં પણ હેકેટની
 સમયસૂચકતા જતી રહી નહીં. તેણે કવૂલ કર્યું, કે 'મેં જૂના વસ્ત્ર-
 તમાં મારા શિષ્યો તરફ કદાચ હૃદયી વધારે કટોરતા વાપરી હશે;
 પણ જો મારે સજા જ ભોગવવી હોય તો હું પહેલું ધાણું અને પછી
 ચાવલા લેવાનું પસંદ કરું છું.' ઍન્ડરસન આવી યોગ્ય સૂચનાને અનુ-
 મોદન આપ્યા વગર રહી શક્યો નહીં; પણ તેણે મનથી ઠરાવ કર્યો,
 કે એવો વિલંબ થવાથી તેને માર ઓછો મળે એમ ન થવા દેવું. પછી
 વસ્ત્રે ધાણું લેવા માંડ્યું. ધાણું ઘણું સારું હતું; અને વૃદ્ધ હેકેટની
 વાત પણ એવી મોહ પમાડે એવી હતી, કે ધીમે ધીમે ઍન્ડરસનનો
 વૈર લેવાનો નિશ્ચય નિર્વલ થતો ગયો. અને છેવટે તેણે ચાવલો વાપર-
 વાનો વિચાર વિલકુલ છોડી દીધો. હેકેટ સહીસલામત ઘેર પહોંચ્યો;
 કારણકે ઍન્ડરસન પોતે જ તેને ઘર છુટી વઢાવવા ગયા સિવાય રહી
 શક્યો નહીં." (હેન્રી વર્નાડિના ઇતિહાસ ઉપરથી.)

અમે દિલગીર ઝીંપે કે અનુભવ અને પુસ્તકોના અભાવને લીધે આપણા
 દેશમાં અગાડ કેવી કેવી સજાઓ થતી હતી, તેનો અમે ચિતાર આપી
 શકતા નથી. પણ 'શિક્ષા' એ શબ્દ ધીમે ધીમે સજાના જ અર્થમાં
 પ્રચલિત થયો છે; તે ઉપરથી, અને 'સોટી વાગે ચમ ચમ, વિદ્યા આવે
 રુમ ઝુમ' વગેરે કહેવતો ઉપરથી, એવું અનુમાન સહજ થઈ શકે છે
 કે આપણા પંદ્યાઓ પણ સોટીઓ મારવાની કલામાં તૈમના પાશ્વત્ય

બંધુઓથી વધુ ઉતરતા નહીં હોય. સોટી અને વિદ્યાને કાર્યકારણ સંબંધ છે એ ભ્રમ દૂર થવાને માટે વેશક આપણે-ઈશ્વરનો ઉપકાર માનવો વટે છે.

પણ આ વધું છતાં અમારો ઇટલો દોષ રહે છે કે દુનિયામાંથી જુલમનું દુઃખ જવાની સાથે વીજું નિરંકુશતાનું દુઃખ દાખલ થયું છે, તે અમે જોઈ શકીએ છીએ; અને એક નિવૃત્તિના સંતોષમાં વીજો વ્યાધિ ભવિષ્યમાં જે ભયંકર રૂપ પકડશે તે મૂલી શકતા નથી. એ ભયંકર રૂપ નિશાલમાં સુદ્ધાં પકડાશે એમ અમને ધાસ્તી નથી; પણ નિશાલમાં સુદ્ધાં તેનો કંઈક પ્રતીકાર વની શકે એવી અમને શ્રદ્ધા છે.

૧૦. કર્તવ્યવિચાર.—આ પ્રમાણે અમે દુનિયાના કેટલાએક ડાહ્યા માણસોએ શિક્ષણ સંબંધી શું કહ્યું છે, અને આપણે ત્યાં શિક્ષણની કેવી સ્થિતિ છે, તે વતાવી ગયા. આ સ્થળે જ અમે વિષયની સમાપ્તિ કરીએ, અને વાંચનારની રજા માગીએ, તો છોડું ગણાય નહીં. પણ કર્તવ્યવિચારનું વધું કામ વાચકોને જ સોંપી દેવાની અમારી ઇચ્છા નથી. વિસ્તારથી તો નહીં પણ સંક્ષેપમાં અમે અમારા વિચારો વતાવીશું; અને એ પ્રમાણે વર્તમાન સ્થિતિ તપાસતાં થયેલા વિપાદને ભવિષ્યની સુખદ આશાઓના પ્રતાપ વડે દૂર કરીશું.

ત્યારે હવે આપણું કર્તવ્ય શું છે ? શિક્ષણક્રિયામાં પ્રવૃત્ત થતાં કારણોની ઉત્પત્તિ. જો આપણને શિક્ષણના હેતુનું વધારે સારું જ્ઞાન મળે, જો આપણે એ હેતુ કરનાર વસ્તુની અર્થાત્ વાલકોની પ્રકૃતિ વધારે સારી જો આપણે એ વસ્તુ એ હેતુ સફળ કરે તેટલા સારું કલ્પી શકીએ, અને છેવટે જો આપણે વસ્તુને એ હેતુ પ્રાપ્ત કરાવવામાં વધારે કારણોની ઉત્પત્તિ કરી શકીએ.

યોગ્યતા આપવાનો છે. ઉત્કૃષ્ટ જીવન ક્રિયાત્મક જ હોવું જોઈએ; અને ઉત્કૃષ્ટ ક્રિયાત્મક જીવન ઉત્કૃષ્ટ ચિંતનાત્મક જીવનમાંથી જ ઉદ્ભવી શકે. માટે શિક્ષણથી ઉત્કૃષ્ટ ક્રિયા અને ઉત્કૃષ્ટ ચિંતનની શક્તિઓ પ્રાપ્ત થવી જોઈએ. ઉત્કૃષ્ટ ક્રિયાની શક્તિ એ જ નીતિશક્તિ, અને ઉત્કૃષ્ટ ચિંતનની શક્તિ એ જ બુદ્ધિશક્તિ. ઉત્કૃષ્ટ જીવનને માટે યોગ્યતા આપવાનો અર્થ એ જ કે વાલકોને બુદ્ધિશક્તિ, નીતિશક્તિ, અને ऐहिक જીવનમાં એ વજ્રેના આવશ્યક સાધન તરીકે શારીરિક શક્તિ આપવી.

શિક્ષણનો હેતુ આટલો જ છે. યથી ઉત્કૃષ્ટ જીવનને માટે માત્ર યોગ્યતા પ્રાપ્ત થાય છે. પણ એટલું કબૂલ કરવું જોઈએ કે સાધન વગર માત્ર શક્તિથી કશું ફલ નીપજી શકતું નથી. ઉત્કૃષ્ટ જીવનને માટે માન, ધન, કુટુંબ, અધિકાર, વગેરે અનેક ઉપયોગી સાધનો છે. પણ એ પ્રાપ્ત કરવાં તે વ્યવહારપ્રવૃત્તિનો હેતુ છે, શિક્ષણનો નહીં. સંબંધીઓ અને સ્નેહીઓ પોતાને જે પ્રિય હોય તેને એ સાધનો આપવા અથવા અપાવવાની ઇચ્છા રાખે તેમાં છોટું કશું નથી. પણ તેમને એટલું જાણાવવું જોઈએ, કે ઉત્કૃષ્ટ જીવનનાં સાધનો એ ઉત્કૃષ્ટ જીવનની શક્તિ નથી. શક્તિ હોય તો સાધન મેલવવાં ઘણે અંશે સુલભ છે; સાધન હોય તેથી શક્તિ મેલવી શકાતી નથી.

શ્રેય અથવા સુખ મેલવવામાં આંતર શક્તિ અને વાહ્ય સાધનો—એ બેમાંથી કોનું કેટલું મહત્ત્વ છે, તેનું વારંવાર અનુભવ થવા છતાં પણ લોકોને વિસ્મરણ થાય છે. જેને ગાયનનો શોખ હોય તેઓ સારી રીતે સમજે છે કે રૂ. ૧૦૦૦ ના વાદિત્રના કરતાં રૂ. ૧૦ ના વાદિત્ર પર સારી રીતે વજાવવાની શક્તિ વધારે સુખ આપે છે. વેશક વાદિત્ર ન હોય, તો એ શક્તિથી કશું થતું નથી; પણ એ અનુભવસિદ્ધ છે કે ગાતાં વજાવતાં આવડતું હોય, ત્યારે વીણામૃદંગાદિ સહજ પ્રાપ્ત થઈ શકે છે; પણ વીણામૃદંગાદિની મદદથી ગાતાં વજાવતાં આવડતું નથી. એજ પ્રમાણે રૂ. ૧૦૦૦૦ ના પુસ્તકાલયના કરતાં રૂ. ૧૦ નું કોઈ સાહિત્ય/કે તત્ત્વજ્ઞાનનું પુસ્તક સારી રીતે સમજવાની શક્તિ વધારે સુખ આપે છે;

વંધુઓથી વધુ ઉતરતા નહીં હોય. સોટી અને વિદ્યાને કાર્યકારણ સંબંધ છે એ ભ્રમ દૂર થવાને માટે વેશક આપણે હૈશ્વરનો ઉપકાર માનવો ઘટે છે.

પણ આ વધું છતાં અમારો ઇટલો દોષ રહે છે કે દુનિયામાંથી જુલમનું દુઃખ જવાની સાથે વીજું નિરંકુશતાનું દુઃખ દાખલ થયું છે, તે અમે જોઈ શકીએ છીએ; અને એક નિવૃત્તિના સંતોષમાં વીજી વ્યાધિ ભવિષ્યમાં જે ભયંકર રૂપ પકડશે તે મૂલી શક્તા નથી. એ ભયંકર રૂપ નિશાલમાં સુદ્ધાં પકડાશે એમ અમને ધાસ્તી નથી; પણ નિશાલમાં સુદ્ધાં તેનો કંઈક પ્રતીકાર વની શકે એવી અમને શ્રદ્ધા છે.

૧૦. કર્તવ્યવિચાર.—આ પ્રમાણે અમે દુનિયાના કેટલાએક ઢાહ્યા માણસોએ શિક્ષણ સંબંધી શું કહ્યું છે, અને આપણે ત્યાં શિક્ષણની કેવી સ્થિતિ છે, તે બતાવી ગયા, આ સ્થળે જ અમે વિષયની સમાપ્તિ કરીએ, અને વાંચનારની રજા માગીએ, તો યોગ્ય ગણાય નહીં. પણ કર્તવ્યવિચારનું વધું કામ વાચકોને જ સોંપી દેવાની અમારી ઇચ્છા નથી. વિસ્તારથી તો નહીં પણ સંક્ષેપમાં અમે અમારા વિચારો બતાવીશું; અને એ પ્રમાણે વર્તમાન સ્થિતિ તપાસતાં થયેલા વિપાદને ભવિષ્યની સુખદ આશાઓના પ્રતાપ વડે દૂર કરીશું.

ત્યારે હવે આપણું કર્તવ્ય શું છે ? શિક્ષણક્રિયામાં પ્રવૃત્ત થતાં કારણોની ઉન્નતિ. જો આપણને શિક્ષણના હેતુનું વધારે સારું જ્ઞાન મળે, જો આપણે એ હેતુ પ્રાપ્ત કરનાર વસ્તુની અર્થાત્ વાલકોની પ્રકૃતિ વધારે સારી રીતે સમજી શકીએ, જો આપણે એ વસ્તુ એ હેતુ સફળ કરે તેટલા માટે તેને આપવાનું રૂપ વધારે સારું કલ્પી શકીએ, અને છેવટે જો આપણે વધારે શક્તિ વાપરીને એ વસ્તુને એ હેતુ પ્રાપ્ત કરાવવા માટે કલ્પેલું રૂપ આપી શકીએ, તો એવાં કારણોની ઉન્નતિથી આપણે શિક્ષણની અને મનુષ્યવર્ગની ઉન્નતિ કરી શકીએ.

(અ) આગળ કહ્યું છે કે શિક્ષણનો હેતુ ઉત્કૃષ્ટ જીવનને માટે

યોગ્યતા આપવાનો છે. ઉત્કૃષ્ટ જીવન ક્રિયાત્મક જ હોવું જોઈએ; અને ઉત્કૃષ્ટ ક્રિયાત્મક જીવન ઉત્કૃષ્ટ ચિંતનાત્મક જીવનમાંથી જ ઉદ્ભવી શકે. માટે શિક્ષણથી ઉત્કૃષ્ટ ક્રિયા અને ઉત્કૃષ્ટ ચિંતનની શક્તિઓ પ્રાપ્ત થવી જોઈએ. ઉત્કૃષ્ટ ક્રિયાની શક્તિ એ જ નીતિશક્તિ, અને ઉત્કૃષ્ટ ચિંતનની શક્તિ એ જ વૃદ્ધિશક્તિ. ઉત્કૃષ્ટ જીવનને માટે યોગ્યતા આપવાનો અર્થ એ જ કે વાલ્કોને વૃદ્ધિશક્તિ, નીતિશક્તિ, અને ऐहिक જીવનમાં એ વજ્રેના આવશ્યક સાધન તરીકે શારીરિક શક્તિ આપવી. શિક્ષણનો હેતુ આટલો જ છે. યથી ઉત્કૃષ્ટ જીવનને માટે માત્ર યોગ્યતા પ્રાપ્ત થાય છે. પણ એટલું કબૂલ કરવું જોઈએ કે સાધન વગર માત્ર શક્તિથી કશું ફલ નીપજી શકતું નથી. ઉત્કૃષ્ટ જીવનને માટે માન, ધન, કુટુંબ, અધિકાર, વગેરે અનેક ઉપયોગી સાધનો છે. પણ એ પ્રાપ્ત કરવાં તે વ્યવહારપ્રવૃત્તિનો હેતુ છે, શિક્ષણનો નહીં. સંબંધીઓ અને સ્નેહીઓ પોતાને જે પ્રિય હોય તેને એ સાધનો આપવા અથવા અપાવવાની ઇચ્છા રાખે તેમાં યોટું કશું નથી. પણ તેમને એટલું જાણાવવું જોઈએ, કે ઉત્કૃષ્ટ જીવનનાં સાધનો એ ઉત્કૃષ્ટ જીવનની શક્તિ નથી. શક્તિ હોય તો સાધન મેલવવાં ઘણે અંશે સુલભ છે; સાધન હોય તેથી શક્તિ મેલવી શકાતી નથી.

શ્રેય અથવા સુખ મેલવવામાં આંતર શક્તિ અને વાહ્ય સાધનો—એ વેમાંથી કોનું કેટલું મહત્ત્વ છે, તેનું વારંવાર અનુભવ થવા છતાં પણ લોકોને વિસ્મરણ થાય છે. જેને ગાયનનો શોખ હોય તેઓ સારી રીતે સમજે છે કે રૂ. ૧૦૦૦ ના વાદિત્રના કરતાં રૂ. ૧૦ ના વાદિત્ર પર સારી રીતે વજાવવાની શક્તિ વધારે સુખ આપે છે. વેશક વાદિત્ર ન હોય, તો એ શક્તિથી કશું થતું નથી; પણ એ અનુભવસિદ્ધ છે કે ગાતા વજાવતાં આવડતું હોય, ત્યારે વીણામૃદંગાદિ સહજ પ્રાપ્ત થઈ શકે છે પણ વીણામૃદંગાદિની મદદથી ગાતાં વજાવતાં આવડતું નથી. એ જ પ્રમાણે રૂ. ૧૦૦૦૦ ના પુસ્તકાલયના કરતાં રૂ. ૧૦ નું કોઈ સાહિત્ય/કે તત્ત્વજ્ઞાનનું પુસ્તક સારી રીતે સમજવાની શક્તિ વધારે સુખ આપે છે.

અને એ પણ અનુભવસિદ્ધ છે કે પુસ્તકો સમજવાની શક્તિથી પુસ્તકો સહજ મળે છે, પણ પુસ્તકોથી તે સમજવાની શક્તિ મળતી નથી. વાઝી એ પણ વધાને માલુમ છે કે જે મસ્તો એક ફૂલમાંથી વેહદ મજા મેળવી શકે છે, તેમને વાઝીલોનના વગીચાઓની દરકાર નથી; અને જે ટાવરદાર શિકારી હોય, તેઓ મુસાફરોમાં સાથે ભાનું લઈ જવાની ચિંતા રાખતા નથી. અને ટાવર, શક્તિની આગળ સાધનની શોધ વિસાત છે ? ગુગી લોકો ફકીરીમાંથી પણ જહાંગીરી પ્રાપ્ત કરવાની શક્તિ ધરાવે છે, — માત્ર તેમને જહાંગીરીની પરવા નથી.

માટે પહેલું તો શિક્ષણક્રિયામાં ભાગ લેનારાં વધાં સ્ત્રીપુરુષોના મનમાં પડતું જ ટતાવવાની જરૂર છે, કે માનના કરતાં માન મેળવવાની નીતિ, ધનના કરતાં ધન મેળવવાની બુદ્ધિ, કુટુંબના કરતાં કુટુંબને યોગ્ય માર્ગ પર ચડાવવાની શક્તિ, અને અધિકારના કરતાં અધિકાર-પાત્રતા આપવા અથવા અપાવવાનો પ્રયત્ન કરવાની જરૂર છે. તે થયા પછી અથવા તેને હાનિ ન કરે એવી રીતે તેની સાથે ઇતર પ્રયત્નો પણ થાય, તે અનિષ્ટ નથી.

(વ) હેતુચિંતન પછી વસ્તુચિંતન આવે છે. વધાં મનુષ્યોના મનો-વ્યાપારમાં જે સામ્ય છે, તે પરથી માનસશાસ્ત્ર એકતું થયેલું છે. વાઝકોના મન પર ઇષ્ટ પ્રવૃત્તિ કરવાને એ સામાન્ય નિયમો અને તેની સાથે દરેક વાઝકની વિશેષ યોગ્યતા પણ જાણવાની જરૂર છે. એ જાણવાથી હેતુની વધારે સ્પષ્ટતા થાય છે. હૃદય અને બુદ્ધિનું સ્વરૂપ જાણ્યા પછી વસ્તુની કેવે પ્રકારે પ્રવૃત્તિ કરાવવી, તે નિર્ણય થઈ શકે છે. શારીરશાસ્ત્રનો પણ વસ્તુચિંતનમાં જ સમાવેશ થાય છે; જોકે શારીરિક કેળવણીની મુશ્કેલી નીતિ અને બુદ્ધિની કેળવણીના પ્રમાણમાં પડતી થોડી છે કે શિક્ષણક્રિયાનું શાસ્ત્રીય પૃથક્કરણ કરનારાઓ તે સંબંધી વધુ કહેવાની જરૂર ધારતા નથી. જે વાઝકને શિક્ષણ આપવાનું છે, તેનાં શરીર, હૃદય, અને બુદ્ધિ સંબંધી તેમાં ભાગ લેનારાં સ્ત્રી-પુરુષોને જેમ વધારે જ્ઞાન થાય, તેમ વધારે લાભ છે.

(ક) હેતુવિચાર અને વસ્તુવિચાર પછી રૂપવિચાર આવે છે. વાલ્કોના મૂલ્ય રૂપ ઉપરથી તેમને માટે જે વિશેષ હેતુ નિર્ણય થાય, તે સફળ કરવાને માટે કેવી કેવી યોજનાઓ કરવી જોઈએ, તે સંબંધી માહિતી ક્રિયા કરનારાઓને મળવી જોઈએ. એ જ્ઞાન જેમ વધારે હોય, તેમ ધારેલું પરિણામ વધારે પૂર્ણતાથી લાવી શકાય. વસ્તુની વિશેષતાથી જેમ હેતુમાં તેમ રૂપમાં પણ વિશેષતા આવે છે. એ વિશેષતાઓનું જ્ઞાન સામાન્ય નિયમોની માફક સંગૃહીત થયેલું ન હોવાથી દરેક પ્રસંગે શોધવું પડે છે. હેતુનું સામાન્ય જ્ઞાન નીતિમીમાંસા, વસ્તુનું સામાન્ય જ્ઞાન માનસશાસ્ત્ર અને શારીરશાસ્ત્ર, તથા રૂપનું સામાન્ય જ્ઞાન શિક્ષણશાસ્ત્ર આપે છે; પણ દરેકનું વિશેષ જ્ઞાન અવલોકન અને અનુમાનથી જ મળી શકે છે.

(ડ) આ ત્રણ પ્રકારના જ્ઞાન પછી શક્તિ અથવા ક્રિયા આવે છે. શું કરવું, શેમાંથી કરવું, અને કેવી રીતે કરવું, એ જ્ઞાનમાત્રથી કશું થઈ જતું નથી. એ જ્ઞાન પ્રમાણે આચરણ થાય ત્યારે જ ફલ પરિણામ આવે છે. આચરણની પ્રવૃત્તિ સ્વાર્થી અથવા નિઃસ્વાર્થી મનોભાવથી થાય છે. નિઃસ્વાર્થી મનોભાવ પર હમેશાં વિશ્વાસ રાખી શકાય છે; પણ સ્વાર્થી મનોભાવનું સંચાલન કરવું પડે છે. એ સંચાલનનું મુખ્ય સાધન નાણાં છે. શિક્ષકોને સારા પગારો મળતા થાય, તો તેમના ધંધામાં સારા માણસો દાખલ થવા માંડે. જે ધંધામાં સાધુઓ જ સાદું કામ કરી શકે, તેમાં ટગો જ ઘણું કરીને કામ કરનારા હોય છે. ટગાડુ અટકાવવા માટે અને કુશળ માણસોને ઉત્તેજિત કરવા માટે શિક્ષકોના પગારો વધારવાની જરૂર છે. રાંતર ઍસ્કમે ઘણાં વર્ષો પહેલાં કહેલું, કે લોકો ઘોડાઓ માટે પુષ્કળ નાણાં खરચે છે, તેથી એ વિષયમાં તેઓ સુખી હોય છે; અને વાલ્કોને માટે જોડતાં નાણાં નથી खरચતા, તેથી તે વિષયમાં દુઃખી થાય છે.

પણ માવાપો 'ફરજંદેને માટે વધારે પૈસા खરચવાને શા માટે

તત્પર નથી! શું તેઓ એમ માને છે કે ફરજંદોને કેળવવાથી તેમને પોતાને કંઈ વધારે સુખ થવાનું નથી? એમ માનવું અતિશય સ્વાર્થી હોવા ઉપરાંત છેક છોટું છે; કારણકે ફરજંદો વરાવર નહીં કેળવાવાને લીધે માવાપોને ઘણું દુઃખ હમવું પડે છે. અમને તો પ્રતીતિ છે કે રાજ્યો વધારે સર્વ કરી યોગ્ય શિક્ષણનો લાભ સિદ્ધ કરી આપશે, તો માવાપો વધારે સર્વ આપવામાં બિલકુલ આનાકાની કરશે નહીં. અમને તો પ્રતીતિ છે કે વાઝકોમાં આપણો મોટામાં મોટો જીજ્ઞાસુ રહેલો છે; ઇટલે કે એવાં દ્રવ્યો છે કે જેમના પર સરસેલું વધું નાણું અનેકગુણ લાભથી ઊગી નિકળે તેમ છે. અમને તો પ્રતીતિ છે કે શ્રેષ્ઠ અર્થશાસ્ત્રીઓના દેશની દોલત વધારવાના પ્રયત્નો કરતાં શ્રેષ્ઠ શિક્ષકોના દેશની બુદ્ધિશક્તિ અને નીતિશક્તિ વધારવાના પ્રયત્નોથી વધારે દોલત અને વીજી વધી ડટ વસ્તુઓ પ્રાપ્ત થઈ શકે તેમ છે. અમે તો રસ્કિનેની ફરિયાદને પૂર્ણ અંશે સ્વીકારીએ છીએ; અને તે દૂર કરવી આવશ્યક સમજીએ છીએ. રસ્કિન કહે છે, “સંચાઓથી ભરાઈ ગયેલાં આપણાં વધાં શહેરોમાં મઢીમાં પેસતા પવનના કરતાં પણ જે બૂમ વધારે સંભળાય છે, તે એ છે, કે આપણે વધા પદાર્થો કેળવીએ છીએ, પણ માણસો નહીં; આપણે રૂને પ્રકાશિત કરીએ છીએ, અને પોલાદને સશક્ત કરીએ છીએ, અને ઝાંડને નિર્મલ કરીએ છીએ, અને વાસણને યોગ્ય રૂપ આપીએ છીએ; છતાં એક પણ આત્માને પ્રકાશિત, સશક્ત, અને નિર્મલ કરવામાં તથા તેને યોગ્ય રૂપ આપવામાં જે વેહદ લાભ છે, તે આપણી ગણતરીમાં આવતો નથી.”

પણ શિક્ષણ સિવાય વીજા કયા ઉચ્ચતર કર્તવ્યમાં આપણાથી ભાગ ભૂઈ શકાય તેમ છે? આપણામાં થોડોઘણો ધર્મ હતો તે ઘણાં શતકોથી અદૃશ્ય થયો છે; અને નવીન ધર્મપ્રચારની પ્રવૃત્તિમાં શિક્ષણની મદદ વગર કશું થઈ શકે તેમ નથી. આપણું રાજ્ય ગયું છે; અને જે રાજ્ય આવ્યું છે, તે ઇટલું વધુ સારું છે, કે આપણને લેવડે વડલે સંતોષ થાય છે. પણ ત્રિવિદ્ય શહેનશાહતને આપણી મદદની થોડી જ જરૂર

પડે છે. ઉચ્ચતર પ્રકારની રાજકીય સેવા વજાવવા યોગ્ય કરવાને પણ વાલ્લકોને ઉચ્ચતર શિક્ષણ આપવા સિવાય વીજો રસ્તો રહ્યો નથી. આ પ્રમાણે ધર્મ અને રાજ્યનાં મંદિરોનાં દ્વાર આપણે માટે પ્રાર્થના: દેવાયલાં છે. દેશવાત્સલ્યની જે ઊર્મિઓ હાલ કોઈ કોઈ સ્થળે ઉછળતી દેખાય છે, તેમને ગૃહીત અને ઉપયુક્ત કરવાને શિક્ષણ સિવાય વીજું કોઈ પાત્ર અમારી દૃષ્ટિએ તો દેખાતું નથી. લાંબી મુદ્દતે પણ ભવ્ય પરિણામ ચતાવે તેવી યોજનાઓ અજમાવવાનાં ક્ષેત્ર જોવા જતાં હાલ તો વાલ્લકો જ દેખાય છે. તેમના ઉપર શહેનશાહતનો નહીં પણ આપણો જ પરિપૂર્ણ અધિકાર છે; તેમનાં હૃદયમાં આપણાથી ધાર્મિક અને રાજકીય ઉન્નતિની મહાકાંક્ષાઓનાં મૂલ તારી શકાય તેમ છે; આપણે જવાના છીએ, પણ તેઓ અથવા તેમનાં વાલ્લકો રહેવાનાં છે. ત્યારે આપણાથી શું ન બને? ધર્મપ્રચારકો, તમે તમારા નવીન ધર્મોસ્તાહ અને ધર્માગ્રહનો, રાજપુરુષો, તમે તમારી રાજકીય આકાંક્ષાઓનો, દેશભક્તો, તમે તમારી દેશવાત્સલ્યની વૃત્તિનો, સુધારકો, તમે તમારા સાંસારિક ઉન્નતિના વિચારોનો, અને વધા ઉત્કૃષ્ટ જીવનના ઉપદેશકો, તમે તમારા ઉત્કૃષ્ટ જીવનના ઉપદેશનો તમારાં વાલ્લકો પર ઉપયોગ કરો. લૂથર કહે છે તે સ્વરૂપ છે, કે ઘરડા ઢાંડોને સુધારી શકાય તેમ નથી. લૂથર ધર્મગુરુ ન હોત, તો શિક્ષક થવાનું પસંદ કરત; તમારાથી ધર્મગુરુ થવાય તેમ નથી, તો તમે શિક્ષક થાઓ. વાલ્લક નહીં તો પુસ્તકો દ્વારા ઉપદેશ કરો. કઠોર નહીં પણ કોમલ આત્માઓની સાથે સંબંધ કરો. શિક્ષણ ઉપર અને જે પરમ કૃપાળુ પરમેશ્વરે વાલ્લકોને શિક્ષણપાત્ર કર્યાં છે તેના પર શ્રદ્ધા રાખો. અને પ્રવલના સ્નેહપૂર્ણ શબ્દોનું સ્મરણ કરી બોલો, કે “ચાલો, આપણે આપણાં વચ્ચાંઓને માટે જ જિંદગી યોજીએ.”

कोश.

अक्रिय=क्रिया वगैरुनं.

अकालपरिणति=कवखतनो पाक.

अचिरप्रवृत्त=थोडा कालथी शरू थयेलुं.

अटनासक्त=रसलवानी टेक्वाळुं.

अतिग्राही=जोइए ते करतां वधारे ग्रहण करनार.

अतियोग=जोइए ते करतां वधारे योग.

अतिरिक्त=व्यतिरिक्त, भिन्न.

अतिव्याप्ति=जोइए ते करतां वधारे स्थळे लागु पळे तेवा नियमनो दोष.

अर्थबोधिनी=अर्थ समजावनारी—टीका.

अर्धमानालाघवेन पुत्रोत्सवं मन्यन्ते=अर्ध माना ओछी थतां पुत्रोत्सवं माने छे.

अद्वैत=अभेद.

अधःपात=अधोगति.

अधिकारक्षति=अधिकारनो क्षय.

अधिकारवशता=अधिकारने तावे रहेवानी स्थिति.

अधिष्ठान=स्थापन.

अंत्र=आंतरडुं.

अंतःस्थित=अंदर रहेलुं.

अंतिम=छेल्लुं.

अन्वेषण=शोध.

अनुभाव=बीजानां सुखदुःखयी थती सुखदुःखनी वृत्ति.

अनुलेखनपुस्तको=जोईजोईने लेखवानां पुस्तको, कॉपीबुक.

अनुमिति=अनुमान (Inference).

अनुमोदन=पसंद करवुं ते.

अनुरूप=मल्लु.

अनुवाद=भाषांतर, बीजाना जेवुं बोलवुं ते.

अप्रस्तुत=प्रसंग वगारनुं.

अभिनवता=नवीनता.

अभेदारोप=अभेदनो आरोप; वे भिन्न वस्तुओ एक छे एम मानवुं ते.

अवमानित=अपमान पायेलुं.

अवसान=छेवट, मृत्यु.

अवास्तव=असत्.

अविश्वस्त=विश्वासरहित.

आक्षेपक=वक्रोक्ति के एवा बीजा प्रकारनी सखत टीका करनार.

आगतुक=आकस्मिक.

आत्मनि अप्रत्यय=पोताने विषे अविश्वस्त

आत्मशासन=पोताना आत्मानुं ज नियमन.

आत्मोत्पादित=पोतानाथी उत्पन्न थयेलुं.

आदर्शरूप=नमूना रूप.

आध्यात्मिक=आत्मा संबंधी.

आधान=मूकवुं ते.

आधिपत्य=अधिपतिपणुं.

आधिभौतिक=वाह्य पदार्थ संबंधी.

अप्ति=भान्य.

आमुष्मिक=पारलौकिक.

आलीशान=भव्य.

आशय=हेतु, हार्द.

आहिताग्नि=अग्नि राखनार.

इष्टापत्ति=इष्टनी प्राप्ति.

इतरस्थित=बीजाने विषे रहेलुं.

इतिहासक=इतिहास लखनार.

इन्द्रियार्थसंनिर्कर्ष=इन्द्रियनो पदार्थ साथे संबंध.

ઈશ્વરી જીવન=સ્વર્ગીય જીવન.

ઉચ્ચગામી=ઉંચે જનારું.

ઉચ્છેદક=ચાલતી સંસ્થાઓનો ઉચ્છેદ કરનાર (Radical).

ઉત્પાદક=ઉત્પન્ન કરનાર.

ઉત્પાદનાત્મક=જેમાં ઉત્પત્તિ મુખ્ય હોય તેવું.

ઉદ્ઘાટન=ઉઘાડવું તે.

ઉદ્દીપન=ઉત્તેજન.

ઉદ્ભિન્ન=ઉદ્ભેદ પામેલું.

ઉદ્ભેદ=અંગોની વિશેષતા અને વિભાગ (Evolution).

ઉપમાન=જેની ઉપમા અપાય તે.

ઉપયોગિતાવાદી=ઉપયોગ પરથી જ વસ્તુઓનું મૂલ્ય માપનાર.

ઉપલબ્ધિ=વર્તમાનમાં પ્રાપ્તિ.

ઉપલબ્ધતા=અવિશ્વમાં પ્રાપ્ત થવાની સ્થિતિ.

ઉપસ્કર=સરસામાન.

ઉષ્ટ્ર=ઝંટ.

એકમત્ય=એકમત હોવાપણું.

એકાત્મ્ય=એકતા, એકસરખાપણું, નીરસતા.

• એજિપ્તક=ઇજિપ્તનો રહેવાસી.

એન્દ્રજાલિક=ચમત્કારિક.

એકવિધ્ય=એકતા.

એહિક=લૌકિક.

ઔદાસીન્ય=તટસ્થતા.

ક્રિયાત્મક=જેમાં ક્રિયા મુખ્ય હોય તેવું.

કથાનકલેખન=વાર્તાઓનું લેખન.

કરદક્ષતા=હાથની ચપલતા.

કરસંવાહન=હાથ દાવવો તે.

ગ્રાહકપદ્ધતિ=બુદ્ધિથી સમજવાની પદ્ધતિ.

ગતાનુગતિક=ચાલતી રૂઢિને અનુસરનાર.

गर्त=खादो.

गणितिक=गणित जाननार.

चर्वितचर्वण=चाबेलुं चावबुं ते.

चिकित्सा=औषधोपचार.

चिंतक=विचार करनार.

चिंतनात्मक=जेमां विचार मुख्य होय तेवुं.

जननवात्सल्य=मावापनो स्नेह.

जननशक्ति=उत्पन्न करवानी शक्ति.

जनसुखवाद=वधा माणसोने जेथी सुख याय तेज नीति एवुं
मत (Utilitarianism).

जल्पक=वरबडनार.

जीवनप्रयत्न=जीवजने माटे करवो पडतो यत्न (Struggle for existence).

जीह्वालौप्य=जीभनी चंचळता.

त्रिगुण=त्रण प्रकारनुं.

त्वग्दोष=चामडीनो दोष.

द्रवोत्पीडन=द्रवोनुं दबाण.

द्वंद्वचरितो=चरित्रोनां जोडकां.

दांपत्योपदेश=स्त्रीपुरुषना धर्मनो उपदेश.

दास्य=गुलामगिरी.

दास्यजनक=गुलामगिरी उत्पन्न करनार.

दास्याभाव=गुलामगिरीनो अभाव.

दीक्षित=दीक्षा पामेलो.

दुरारंध्य=जलद्री प्रसन्न न थाय तेवुं.

दृष्टिसृष्टि=सृष्टि मात्र देखाय छे, वस्तुता ए कंड ज नथी, एवुं प्राचीन मत.

देशतंत्रता=पोताना नहीं पण देशना तंत्र प्रमाणे चालवुं ते.

देहासक्ति=शरीरनी आसक्ति.

दोषास्पद=दोषपात्र.

धात्री=दाइ, आया.

धारकपद्धति=स्मरणशक्तिमां भरवानी पद्धति.

नष्टप्राय=लगभग नाश पामेलुं.

नागरिक=अमुक राजकीय हको धरावनार माणस.

नामावलिओ=नामोनी पंक्तिओ.

निदर्शन=उदाहरण.

निदानसह चिकित्सा=रोगनी परीक्षा अने उपचार.

निदिध्यासन=गंभीर चितन.

निर्देश=वाक्य.

नियमन=बंदोबस्त, शासन.

नियामक=शासक.

नियोग=सौपायेलुं काम.

नियंत्रणमोक्ष=बीजाना अंकुशमांथी मुक्ति.

निरोध=अंकुश, अटकाव.

निर्विकल्पक=अस्पष्ट.

निष्ठुर=क्रूर.

नीतिब्राह्म=नीतिनी बहार.

नीतिमीमांसको=नीतितत्त्वज्ञो.

नीतिशौर्य=नीतिने अनुसरवामां जोइतुं वीरत्व.

बहुशासन=घण्टा मळी राज्य करे ते (Democracy).

बहुभाषित्व=बहुबोलापण.

बालपरिचर्या=हाना विद्यार्थीओ मोटानी सेवा करे ते (Fagging).

बालोद्यानपालिका=Kinder-gartener.

बुद्धिमल्ल=शरीरना संबंधमां नही पण बुद्धिना संबंधमां मल.

बुद्धिमान्य=बुद्धिनी मंदता.

बुद्धिमोक्ष=बुद्धिनी स्वतंत्रता.

बेहेस्त=स्वर्ग.

बोधकपत्र=जाहेरखबर.

भंगीरथ=भगीरथना जेवुं.

भर्तृसेवक=भर्ता अने सेवक.

भयावह=भयंकर.

भागग्रहणदोष=भागने ज ग्रहण करवानो दोष. (Fallacy of division).

भाग्यविवर्त=भाग्यनो फेरफार.

भ्रान्तिजनक=भ्रान्ति उत्पन्न करे तेवुं.

भूतदया=सर्वभूत पर दया.

भौतिक=पादार्थिक.

भंजूषा=पेटी.

मनोविस्तार=मननो विस्तार.

महाकांक्षी=मोटी आकांक्षा राखनार.

मिताचार=माप प्रमाणे आचार (Temperance).

मुद्रण=छापकाम.

मुलायम=क्रोमळ.

मूलस्थित=मूळमां रहेलुं.

मूषक=ऊंदर.

मोजूद=विद्यमान.

मंत्रदसभा=सलाह आपनारी सभा.

यदृच्छा=अकस्मात्.

प्रकृत्यनुसार=प्रकृति प्रमाणे.

प्रच्छन्न=गुप्त.

प्रणव=ओंकार.

प्रणाली=अखंडित पद्धति.

प्रणेता=वसावनार.

प्रतिकार=उपाय.

प्रतिपादन=समर्थन.

प्रतिभा=बुद्धि, मार्गशक्ति.

प्रतिरुद्ध=अटकाव पामेलुं.

- प्रमाणोत्तर=प्रमाण लागु न पडे तेवुं.
- प्रस्फोटन=खीलवट.
- प्रस्तर=पत्थर.
- प्राकृतिक शास्त्र=प्रकृति संबंधी शास्त्र (Natural Science).
- प्राच्य=पूर्वज.
- प्रायशः=घणुं करीने.
- पक्षवादी=बकील.
- पर्याप्त=पूर्ण, समाप्त.
- पर्याप्ति=पूर्णता, समाप्ति.
- पर्येषक=शोधक.
- परामर्शानुमान=स्वीकारेली व्याप्ति परयी करेलुं अनुमान (Deduction).
- परिणति=परिणाम, पाक.
- परिवर्तनकाल=फेरफारनो काल.
- परिवेष्टन=आसपासनी स्थिति.
- परिहार=खंडन, त्याग.
- परंपरित=गतासुगतिक.
- पानप्रसक्त=दारुडिया.
- पुरोगामी=आगळ गयेलुं.
- पुरोदर्शन=पहेलांथी थयेलुं दर्शन.
- पृच्छक=जिज्ञासु.
- ब्रह्मसत्य=ब्रह्मसंबंधी सत्य.
- बधिर=बहेरुं.
- योग्यमार्गानुगामी=योग्य मार्गे चालनार.
- राजनीति=राजकीय आचरणनी प्रशस्त पद्धति (Politics).
- राज्यविव्लव=राज्यनो मोटो फेरफार.
- लक्ष्यवेधी=लक्ष्यने वींधी नाखे तेवुं.
- लोकोत्तर=लोकोथी उच्चतर.
- व्यक्त=रपष्ट.

व्यक्तिनीति=व्यक्तिने आचरणमां अनुसरवाना नियमो (Ethics).

व्यक्तिलक्षण=दरेक माणसनां विशेष लक्षण.

व्यक्तिमुखवाद=पोताने जेथी सुख थाय ते ज नीति एवुं मत (Egoism).

व्यवच्छेदक शक्ति=सारासार विवेकनी शक्ति.

व्यवच्छेदक संक्षेप=पृथक्करणथी कहाडेलो सार.

व्यवधान=अटकाव.

व्यवसाय=कामकाज.

व्यंजक=सूचक.

व्याप्तिविचार=न्यायमां छूटां छूटां सत्यो परथी सामान्य सत्यो कहा-
डवानो भाग (Induction).

व्याप्तिविशिष्ट=व्याप्तिने विशिष्ट करनार.

वदतोव्याघात=बोलवामांज विरोध देखाय ते दोष (Contradiction
in terms).

वसुधैव कुटुम्बकम्=आखी दुनिया ए ज कुटुंब.

विच्छिन्न=वियुक्त.

विक्षेप=अटकाव.

विधायक=रचनार.

विभूति=संपत्ति.

विश्वग्राही=सर्वने ग्रहण करनार-राज्यनीज नहीं पण बीजी अनेक
प्रवृत्तिओ उत्पन्न करनार (Cosmopolitan).

वीर्यवत्ता=जननशक्ति.

वैविध्य=विविधता.

श्रमसाध्य=श्रमथी प्राप्त थई शक्ते तेवुं.

श्रेयस्कर=हितकर.

शक्तिप्रस्फोटन=शक्तिनी खीलवट.

शब्दावरण=शब्दोनुं आवरण.

शिष्टशासन=थोडा मोटा माणसो राज्य चलावे ते (Aristocracy).

शीघ्रसंवेदन=जलदीयी असर थई जाय तेवी मननी वृत्ति.

स्थपति=घर बांधनार.

स्निग्धच्छायातरु=घाटी छायावाळां झाड.

स्वारस्य=खूबी.

स्वातंत्र्योन्नति=स्वतंत्रतानी उन्नति.

स्वास्थ्य=स्वस्थता.

सर्गशक्ति=नवीन रचना करवानी शक्ति.

सत्यप्रमा=सत्यज्ञान.

सत्यव्यंजनपद्धति=सत्य सूचववानी पद्धति.

सदसद्विवेक=सारा नरसानुं ज्ञान.

संक्रान्ति=गमन.

संकीर्ण=संकुल, मिश्रित.

संकुल=विषम.

संचालन=चलाववुं ते.

सांदिग्ध=संदेहसहित.

संप्रदाय=रिवाज.

संभावनाई=पूजवा योग्य.

संविक्त=बुद्धिची छूटुं करेलुं (Abstract).

संविधान=योजना.

संस्था=स्थिति.

संहत=संविक्त नहीं ते (Concrete).

समर्थन=प्रतिपादन, हिमायत.

समवर्ती=साथी रहेंनार.

समाजजीवनं=समाजनुं जीवन. (Social life).

समुच्चय=संग्रह.

समुच्छेद=होय तेनो नाश (Revolution).

समुद्धार=होय तेनो सुधारो (Reform).

सर्वदेशी=वधा प्रकारनी योग्यतावाळुं.

सविकल्पक=स्पष्ट.

જોપલબ્ધિ=પ્રમાણ વગર થયેલી જ્ઞાનની પ્રાપ્તિ (Intuition).

હૃદય=કલાની સૂઝી સમજનાર.

પ્રત્યક્ષ=જે પરથી નવું સત્ય ફલિત થાય તે (Premiss).

અનુલક્ષ્ય=ફલિત થતું નવું સત્ય (Conclusion).

પ્રાથમિક=સંગ્રામ સંબંધી.

પેક્ષ=જે બીજાની અપેક્ષાએ જ સમજાય તે (Relative).

યુક્ત્ય=અભેદ.

હાવલોકન=પુનરવલોકન.

સ્થિતિ=સારી સ્થિતિનું.

કુમાર્ય=કોમલતા.

મૃદુલતા=નમ્રતા.

પ્રજ્ઞા=પ્રમાણસૌંદર્ય.

સંતી=શાંતી.

દેખાવ=સમર્થક.

ત્વાભાસ=અનુમાનદોષ (Fallacy).

